



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

DOUGLAS ALMEIDA DE OLIVEIRA

**A ESCRITA ACADÊMICA:
Os efeitos de sentido atrás da cortina**

**BELÉM – PA
2021**

DOUGLAS ALMEIDA DE OLIVEIRA

**A ESCRITA ACADÊMICA:
Os efeitos de sentido atrás da cortina**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e sociedade.

Orientador: Professor Dr.º Nilo Carlos Pereira de Souza.

**BELÉM – PA
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A447e Almeida de Oliveira, Douglas.
A ESCRITA ACADÊMICA : Os efeitos de sentido atrás da
cortina / Douglas Almeida de Oliveira. — 2021.
124 f.
- Orientador(a): Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2021.
1. Letramentos acadêmicos. 2. Gêneros discursivos. 3.
Práticas de escrita acadêmica. I. Título.

CDD 378

DOUGLAS ALMEIDA DE OLIVEIRA

**A ESCRITA ACADÊMICA:
Os efeitos de sentido atrás da cortina**

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e sociedade.

Orientador: Professor Dr.º Nilo Carlos Pereira de Souza.

BANCA EXAMINADORA:

Professor Dr.º Nilo Carlos Pereira de Souza
Orientador – ICED/UFPA

Professora Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira
Examinadora Interna – PPGED-UFPA

Professor. Dr.º Ednalvo Apóstolo Campos
Examinador Externo – PPGED-UEPA

DEDICATÓRIA

Com muito orgulho e carinho, dedico este trabalho a duas pessoas muito especiais, primeiramente, a minha mãe Maria Alice de Oliveira (*in memoriam*), que faleceu no ano de 2007 e não pode viver essa conquista junto ao seu filho, e a minha amada companheira Selma Costa Pena, pela parceria, companheirismo, compreensão e confiança durante todos os momentos dessa trajetória. Pessoas especiais que me inspiraram e me deram forças para chegar ao fim dessa jornada. Para vocês minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Ao logo da minha vida aprendi que este percurso está repleto de vozes que me permeiam. Assim, além de reconhecer a necessidade do outro, devemos reconhecer também a sua contribuição para a nossa formação enquanto ser humano, ao qual devemos ser gratos.

Nesse sentido, não poderia, de forma alguma, encerrar esta fase de conquistas sem agradecer a estas vozes que me constituíram e constituem, entre elas: o da minha mãe, Maria Alice de Oliveira (*in memorian*), que merece minha eterna gratidão por todo o sacrifício feito por mim, pelo amor incondicional, pelo constante incentivo. Muito obrigado, minha rainha!

A minha companheira de todas as horas, Selma Costa Pena, que sempre apoiou minhas decisões, incentivou-me a estudar e acreditou em mim, ficando ao meu lado dia e noite, dando-me forças para prosseguir sempre. Muito obrigado, meu amor! E também a minha enteada Lia Pena Paixão, pelo companheirismo e pelo carinho afetuoso.

Aos meus filhos, Bianca Gomes de Oliveira e Caio Gomes de Oliveira, que são a minha força para seguir sempre em frente. As minhas irmãs, Simone Almeida de Oliveira e Rute Almeida de Oliveira; aos meus tios, Joaquim Almeida de Oliveira e Maria Dolores Almeida de Oliveira, todos os meus primos e familiares pelo eterno carinho e cuidado comigo.

Ao meu amigo de longa data, Paulo Demétrio Pomares, pela amizade e companheirismo e aos amigos(as), Juliane Nunes Leão, Abécio Nazareno Santos Ribeiro, Dorilene Melo e Edilson Albarado, , Mateus que enfrentaram comigo as aventuras da vida acadêmica, que me ajudaram a manter o equilíbrio e o foco, a extravasar as emoções e a aliviar a mente, entre tantos outros, amigos que a pós-graduação me trouxe e que foram fundamentais na minha passagem pelo mestrado.

Aos colegas de trabalho e amigos João Roberto Lopes da Silva, Mateus Souza dos Santos, Dienne Marly Pontes e Claudia Renata Santos que me acompanharam pelos caminhos e descaminhos do Parfor pedagogia, meu muito obrigado, amigos.

Às amigas Eliana da Silva Felipe, Eunice Lea Moraes, Maria Célia Virgulino, Lúcia Isabel Silva e Lia Nascimento, irmãs que a vida me trouxe; pelo companheirismo de sempre, pelas risadas, pelos conselhos, por dividirem comigo as alegrias e agonias da vida acadêmica e pessoal, por ouvirem meus desabafos e reclamações, por sempre me fazerem sorrir. Obrigado!

Ao meu orientador Profº. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza pelo apoio, pela paciência, pela relação de amizade e companheirismo ao acompanhar e orientar a produção dessa dissertação.

Aos professores Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira e Dr.^o Ednalvo Apóstolo Campos, por gentilmente aceitarem compor a minha banca de avaliação, pela disponibilidade, por sua leitura crítica, avaliação e sugestões enriquecedoras para a finalização deste trabalho.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) e seus professores pela oportunidade de cursar esta pós-graduação, participar das discussões e reflexões tão proveitosas. Obrigado!

Aos estudantes da turma do 6º período do curso de Pedagogia, por me permitirem adentrar a sala de aula e realizar a minha pesquisa, em especial aos estudantes da entrevista, por gentilmente cederem seu tempo para participar da pesquisa. Sem vocês esta dissertação não existiria. Obrigado.

A todos que compartilharam desta caminhada, que me acompanharam, participaram, aconselharam, que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigado.

O estudo torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo. Não interrogamos a natureza e ela não nos responde. Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos nossa observação ou nossas experiências a fim de obtermos uma resposta. Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação. O que nos interessa aqui são as formas concretas dos textos e as condições concretas da vida dos textos, sua interdependência e sua inter-relação.

Bakhtin (2006).

RESUMO

A escrita acadêmica é constituída por diversos discursos que permeiam as várias práticas de letramentos das quais os estudantes se confrontam ao adentrarem nessa esfera de comunicação. Assim, por não dominarem as convenções do padrão formal da língua e pela força do discurso ideológico desse domínio, tais estudantes sentem dificuldades na produção de gêneros textuais acadêmicos. Dessa forma, esta dissertação apresenta a pesquisa de mestrado desenvolvida com o objetivo de compreender, por meio de entrevistas com alunos de uma turma do 6º período do curso de Pedagogia-UFPA, os efeitos de sentidos produzidos por eles acerca da escrita acadêmica. Para compreender como se dá a produção de sentidos produzidos pelos estudantes, recorre-se à perspectiva dos Novos estudos do letramento e às contribuições de estudos da teoria do enunciado do círculo de Bakhtin. A pesquisa qualitativa do tipo descritivo-analítica por meio de um estudo de caso caracteriza a natureza metodológica do trabalho. Como resultado da análise dos dados, conclui-se que os alunos entrevistados escrevem para atender aos objetivos do domínio linguístico acadêmico e, muito da percepção que esses têm a respeito dessa escrita advém, em parte ou no todo, da relação desses com as regras e convenções normativas da linguagem utilizada nessa esfera de comunicação, o que ressalta o tipo de letramento autônomo. Assim, as dificuldades sentidas por esses alunos resulta da forma como eles se inserem no ambiente discursivo ideológico da esfera acadêmica, que lhes exige outra forma de transitar pelos gêneros acadêmicos específicos desse ambiente discursivo. Portanto, há a necessidade de uma compreensão mais ampla acerca do letramento acadêmico, em que se reconheça a produção textual escrita pelo viés do caráter interacional das práticas discursivas, da mesma forma em que há a necessidade da existência de uma política universitária que pense na inserção e permanência dos alunos a fim de que se reflita sobre o valor que se atribui à produção escrita, revisando as estruturas para possibilitar espaços de ensino, de acordo com as demandas apontadas pela comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos; Gêneros discursivos; Práticas de escrita acadêmica.

ABSTRACT

Academic writing consists of several discourses that permeate the various literacy practices that students face when entering this sphere of communication. Thus, because they do not master the conventions of the formal standard of the language and because of the strength of the ideological discourse in this domain, these students have difficulties in the production of academic textual genres. Thus, this dissertation presents the master's research developed with the aim of understanding, through interviews with students from a 6th period class of the Pedagogy-UFPA course, the effects of meanings produced by them about academic writing. In order to understand how the production of meanings produced by students takes place, the perspective of the New Literacy Studies and the contributions of studies on the theory of the Bakhtin Circle's enunciation theory is used. Qualitative descriptive-analytical research through a case study characterizes the methodological nature of the work. As a result of the data analysis, it is concluded that the interviewed students write to meet the objectives of the academic linguistic domain and much of their perception of this writing comes, in part or in whole, from their relationship with the rules and normative conventions of the language used in this sphere of communication, which highlights the type of autonomous literacy. Thus, the difficulties felt by these students result from the way in which they are inserted in the ideological discursive environment of the academic sphere, which requires another way of moving through the specific academic genres of this discursive environment. Therefore, there is a need for a broader understanding of academic literacy, in which written textual production is recognized based on the interactional character of discursive practices, in the same way that there is a need for the existence of a university policy that considers insertion and permanence of students in order to reflect on the value attributed to written production, reviewing the structures to enable teaching spaces, according to the demands identified by the academic community.

Keywords: Academic Literacy. Discursive genres. Academic writing practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das dissertações com o tema escrita acadêmica em programas de pós-graduação no Brasil - 2009 a 2019.....	25
Tabela 2	Distribuição das teses com o tema escrita acadêmica em programas de pós-graduação no Brasil – 2009 a 2019.....	25
Tabela 3	Bancos de dados de teses e dissertações da CAPES.....	27
Tabela 4	Formas de acesso ao ensino superior.....	74
Tabela 5	Dificuldades em relação à produção de textos acadêmicos.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese de dados das dissertações.....	28
Quadro 2	Síntese de dados das teses.....	29
Quadro 3	Síntese dos artigos publicados em revistas.....	32

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A.....	117
APÊNDICE B.....	120

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	12
2. CONHECENDO O OBJETO DE PESQUISA	21
2.1 - Levantamento bibliográfico sobre escrita acadêmica.....	22
2.2 - Breve contexto e concepção sobre a escrita.....	36
2.3 - Da escrita acadêmica as suas dificuldades	42
2.4 - Do dialogismo ao gênero do discurso.....	49
3. METODOLOGIA	60
3.1 - Caracterização da pesquisa	61
3.2 - Descrição do <i>lócus</i> da pesquisa.....	62
3.3 - Sujeitos da pesquisa	66
3.4 - Técnicas de coleta de dados	67
3.4.1 - Questionário	67
3.4.2 - Entrevistas	69
3.5 - Procedimentos de análise dos dados.....	70
4. CARACTERIZAÇÃO SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS	72
5. ANALISANDO OS DADOS	75
5.1 - Análise do questionário.....	75
5.2 - Análise das entrevistas	77
5.2.1 - A escrita como prática social, que envolve tanto as práticas cotidianas fora da universidade, quanto as práticas próprias do curso de Pedagogia.....	79
5.2.2 - O que é a escrita acadêmica e suas dificuldades na perspectiva dos alunos..	84
5.2.3 - As perspectivas dos alunos em relação ao tema e as estratégias utilizadas para superar tais dificuldades.....	101
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES	118

1. INTRODUÇÃO

Toda vez que um aluno elabora um trabalho para a universidade, cada palavra que escreve representa um encontro, provavelmente uma luta, entre suas múltiplas experiências passadas e as demandas do novo contexto.

Aitchison, Ivanic e Weldon (1994)

Minha relação com ensino superior e, conseqüentemente, com escrita acadêmica deu-se inicialmente com a formação docente em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, polo Belém) em 2009. Em 2013, fui convidado a participar como membro de bancas de avaliação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de alunos de Pedagogia/UFPA e, a partir de 2014, essa relação se estreitou ainda mais quando ministrei a disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Português, no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), pelo curso de Pedagogia da UFPA. A essa experiência seguiram-se inúmeras orientações de TCCs, em diferentes *campi* onde o Parfor se fazia presente com o curso de Pedagogia.

A experiência na docência me colocou em contato direto com alunos que apresentavam grandes dificuldades com a escrita acadêmica, considerada aqui como aquela própria da esfera de comunicação do Ensino Superior, seja na elaboração dos trabalhos específicos das disciplinas ministradas e/ou na construção dos TCCs. As dificuldades atingiam diferentes dimensões: o conhecimento e conteúdo abordado, a compreensão dos conceitos, a ação argumentativa, a normatividade linguística, a organização textual, entre outros.

Essa trajetória me reportou para as dificuldades que também vivi durante meu processo de formação inicial em Letras, período em que também pude presenciar as dificuldades de outros colegas de curso em relação à produção escrita de textos acadêmicos (resumo, resenha, projeto de pesquisa, artigo, etc.). Muitos fatores concorriam para explicitar essas dificuldades, entre eles destacam-se: os fatores sócio históricos, econômicos, culturais e também aqueles que se tratavam da falta de domínio da forma padrão da língua.

Não obstante, há uma preocupação relevante e já discutida por diferentes autores que se voltaram a aprofundar o debate sobre as práticas letradas no ensino superior, entre eles, Fiad (2011); Assis (2012); Marinho (2010); Street (2014). Esses autores delegam esse problema, entre outras coisas, às novas demandas de produção de textos exigidas pela esfera discursiva acadêmica que exige dos estudantes novas formas de pensar e produzir o texto escrito conforme as convenções do uso da língua dessa esfera de comunicação e que se mostram novos e

diferentes de tudo que eles viveram na educação que antecedeu o ensino superior. Kleiman (2006), nos ajuda compreender mais essa problemática ao referenciar que essas práticas discursivas são específicas de uma situação de comunicação que demandam formas diferentes de lidar com os diferentes gêneros textuais desse domínio. Afinal, temos no Ensino Superior especificidades de cada campo curricular que assumem formas diferentes de se lidar com a escrita, de forma igualmente diferente para cada estudante.

Também segundo os autores acima, a multiplicidade e heterogeneidade dos gêneros acadêmicos têm levado muitos estudantes a uma relação tímida e pouco prazerosa com essas práticas no ensino superior. Além de disso, eles reforçam que as dificuldades enfrentadas pelos alunos seria reflexo da falta de familiaridade com os discursos acadêmicos em atividade de escrita de gêneros textuais dessa esfera de comunicação, haja vista que as experiências trazidas do Ensino Médio, não lhes garantem uma inserção imediata nas práticas de letramento acadêmico¹ em razão das especificidades desse tipo de texto. Desse modo, pensar nas dificuldades dos estudantes com a escrita acadêmica significa também pensar nos usos e saberes que são mobilizados e exigidos deles nas diversificadas atividades que desenvolvem em torno da cultura escrita. Dessa forma:

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social (BAKHTIN, 1997, p. 303, 304).

Bakhtin (1997) nos auxilia na compreensão de que o domínio de determinados gêneros textuais não nos habilita a usar outros gêneros com desembaraço e proficiência. Isso significa dizer que é possível ter um bom domínio da língua em determinada situação comunicativa, porém ser inexperiente em outra esfera de comunicação, pois cada gênero do discurso possui uma estrutura composicional, lexical e temática diferente da outra, assim: “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que

¹*Práticas de letramento* são as diferentes formas como cada cultura utiliza a escrita, [práticas] nas quais as pessoas se baseiam num *evento de letramento*. Assim, as *práticas de letramento* são formas gerais de cultura, vivências que ancoram os usos da modalidade escrita e por meio das quais os indivíduos interagem durante suas vidas; essas práticas, no entanto, não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Street (2014).

denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2006, p. 279). Tal reflexão sinaliza que os alunos só irão compreender a produção textual escrita como forma de comunicação dentro da academia quando passarem a perceber o caráter interacional das práticas discursivas das quais fazem parte sistematicamente. Portanto, a escrita não é um fenômeno espontâneo sobre os quais todos têm conhecimento, mas sim práticas sociais que necessitam ser aprendidas ao longo das interações sócio discursivas de determinadas esferas de comunicação.

Em seus estudos sobre o letramento acadêmico, Street (2014) argumenta que a apropriação da prática letrada não é um processo que termina quando o estudante ingressa na universidade, pois esse processo é um *continuum* que se desenvolve por toda vida, tanto dentro quanto fora dos espaços formais de aprendizagem. No mais, o autor ainda reflete sobre dois tipos de modelos de letramento acadêmico: o ideológico e o autônomo. O modelo ideológico caracteriza a escrita acadêmica como uma prática social transcultural interligada às relações de poder e atravessada por ideologias. Desse modo, esse processo não pode ser considerado como neutro e mecânico, pois cada aluno traz suas percepções e experiências de vida tanto em contextos locais como culturais. Já no que se refere ao letramento autônomo, temos um modelo que envolve práticas que priorizam as habilidades linguísticas da escrita, tomando a escrita considerando as habilidades individuais do sujeito, com práticas descontextualizadas e cristalizadas em regras da gramática normativa. Desse modo, para o autor esse modelo enfatiza a competência linguística de forma mecânica, como se a língua fosse um objeto neutro, apartado do seu uso social. E ainda ressalta que esse modelo se alinha com políticas dominantes em nível internacional que tendem a realçar uma definição mais estrita do conceito de letramento (STREET, 2014).

Conforme Street (2014), a preponderância na utilização do modelo autônomo de letramento no mundo tem levado governos, como por exemplo o do Brasil e os seus órgãos responsáveis pela política educacional nacional, a comungarem das principais características da cultura e do estilo ocidental etnocêntrico e hegemônico de países desenvolvidos. Desse modo, muitas vezes o letramento está sendo introduzido junto com toda uma gama de características de reprodução de uma lógica produtivista para atender aos interesses do mercado. Nesse caso, a formação dos alunos se destina a meros aspectos da formação do sujeito para o mercado de trabalho, para a burocracia, para a escolarização formal em que essa atenda tão somente os interesses do sistema capitalista em detrimento das relações humanas, entre outras coisas.

Tais aspectos levantados por Street (2014) tocam em pontos importantes para se pensar o letramento acadêmico, na medida em que a falta de intimidade com a leitura e com as práticas

de escrita são fatores que levam, ainda hoje, muitos jovens a desistirem dos cursos de graduação. Frente às dificuldades de acompanhar as demandas universitárias e lidar com textos acadêmicos, seja na leitura e compreensão, seja na produção escrita, os estudantes passam boa parte da formação tentando dominar os gêneros acadêmicos, em alguns casos, sem sucesso. Cabe aqui assinalar que tais dificuldades devem ser encaradas como frequentes e inerentes ao processo de inserção dos estudantes nas práticas discursivas dentro das instituições de ensino superior. Nesse caso, também devem ser vistas na contramão do mito do estudante já pronto a escrever na universidade e do mito do *déficit* de letramento de alunos no ensino superior, contra o que igualmente já se contrapuseram Street (2014), Fiad (2011), Assis (2014), dentre outros.

Dados divulgados pela edição do Inaf/2018² revelam que no Brasil, no ensino superior, cerca de 4% dos alunos leem e escrevem de forma rudimentar e que somente 22% são considerados proficientes nas práticas de leitura e escrita nessa esfera de comunicação. Ainda que consideremos a importância de tais dados, há que se ponderar sua relevância e importância para o tipo de objeto de estudo aqui problematizado, pois para Street, esse tipo de avaliação sofre influência das avaliações em larga escala, a exemplo, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Pisa*) e sobre isso o autor nos diz que é preciso atentar para o fato de que “a teoria dominante adotada pelas agências internacionais é inadequada para a complexidade das práticas letradas em diferentes contextos sociais” (STREET, 2014, p. 192). Essa inadequação apontada pelo autor se deve ao fato dessas pesquisas se limitarem aos aspectos meramente cognitivos, avaliando parâmetros universais para medir a proficiência linguística e habilidades dos alunos, desconsiderando aspectos que se reportam à linguagem como uma prática social e, conseqüentemente, à construção de sentidos em interações comunicativas.

Na tentativa de aprofundar os estudos sobre o letramento no ensino superior e compreender melhor como a escrita e a leitura eram percebidas e conduzidas nas mais diversas práticas textuais no ensino superior é que, a partir de 2016, iniciei atividades como pesquisador no grupo de pesquisa sobre Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia (LEIAA), grupo vinculado ao Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará. No grupo, participei da pesquisa “Letramento acadêmico na formação inicial”, cujo objetivo era o de

² O Inaf é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 18 jun. 2016.

traçar o perfil leitor dos alunos do curso de Pedagogia da UFPA, analisando, na perspectiva acadêmica, como eles interagem nas práticas de letramento próprias de seu contexto social na Universidade. Os resultados dessa pesquisa exploratória indicaram que a leitura acadêmica, para mais 70% dos graduandos, é percebida como difícil pela complexidade na interpretação, pela criticidade requerida, além disso, consideram a leitura uma prática pouco prazerosa quando obrigatória. Os resultados apontam ainda a necessidade de intervenção do professor universitário, a fim de que esse auxilie na compreensão dos diferentes gêneros textuais acadêmicos.

Ainda que a pesquisa realizada pelo grupo tenha sido voltada muito mais aos aspectos sobre leitura, a intrínseca relação entre leitura/escrita trouxe-nos algumas questões referentes a situações mais amplas sobre a escrita acadêmica dos estudantes, situações que não foram desprezadas, mas que não receberam o mesmo tratamento analítico se comparado aos dados sobre leitura. Foi nesse ponto que surgiu o desejo de aprofundar a pesquisa em torno do universo de significação e construção de sentidos que os alunos refletem sobre a sua relação com a escrita acadêmica e as possibilidades que eles encontram para lidar com esses textos.

Ademais, na opinião de Marildes Marinho (2010), o contexto brasileiro de pesquisa ainda precisa de um número maior de estudos que focalizem a problemática que envolve o ensino-aprendizagem e o engajamento dos alunos na produção de textos acadêmicos. Do ponto de vista da autora, a prática de escrita no ensino superior requer tanto pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas quanto estudos que discutam e evidenciem os fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado os alunos a uma relação tímida, deficiente, inadequada e tensa com as práticas acadêmicas letradas. São essas práticas complexas que envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais.

Embora sabedor do elo, aparentemente, indissociável entre leitura e escrita, optei por centralizar a investigação na modalidade escrita, por alguns outros motivos, além dos já explicitados acima e entre os quais destaco: 1) por ser uma prática heterogênea, a apropriação da linguagem escrita não pode ser concebida como um processo concluído quando se ingressa no ensino superior e isso precisa ser problematizado; 2) A necessidade de se discutir sobre um conjunto de elementos importantes que os estudantes devem se apropriar para participar da cultura escrita na universidade; 3) por reconhecer que os textos escritos dos alunos continuam a constituir a principal forma de avaliação e, como tal, a escrita permanece sendo uma atividade de grande importância no Ensino Superior.

Assim, considerando a relevância do tema e a necessidade de aprofundar a questão apresentada, apresento como objetivo geral desta dissertação, compreender, por meio de entrevistas, com alunos de uma turma do 6º período do curso de pedagogia-UFPA os efeitos de sentidos³ produzidos por eles acerca da escrita acadêmica. O que nessa pesquisa se reporta ao que esses alunos dizem ou o que deixam de dizer e como o dizem sobre as dificuldades que enfrentam ao produzir seus textos na academia, ou seja, falas que refletem e refratam as relações de poder e identidade produzidos por enunciados concretos na relação entre o aluno e a escrita.

Como objetivos específicos, busco: 1) identificar a percepção dos alunos a respeito dos discursos ideológicos que permeiam a prática escrita no interior do curso de Pedagogia; 2) analisar de que modo as dificuldades com a escrita acadêmica interferem na construção das práticas letradas no ensino superior; 3) analisar como a prática de escrita desenvolvidas no âmbito da universidade contribuem para a inscrição de vozes que propiciem a criticidade do aluno.

Portanto, considerando que “A questão de pesquisa emerge dos interesses gerais e das origens pessoais e sociais” (FLICK, 2013, p 30), as questões norteadoras desta pesquisa são:

1. Quais as percepções dos alunos a respeito da escrita acadêmica e como esses organizam suas opiniões na construção argumentativa de seu texto?
2. De que forma as dificuldades com escrita se revelam ao longo de sua formação acadêmica e quais estratégias são utilizadas pelos alunos para enfrentarem as dificuldades relacionadas à escrita durante o curso?
3. Qual o posicionamento dos alunos diante de opiniões que corroboram ou refutam as suas próprias sobre a escrita que produzem no ensino superior e qual a percepção dos alunos em relação aos esforços da universidade para sanar ou minimizar o déficit em práticas de escrita acadêmica?

As considerações abordadas até então me levam a tomar como hipótese de pesquisa nessa dissertação que as dificuldades de escrita de alunos de pedagogia não resultam de uma inteira incapacidade deles em lidar com as convenções da norma padrão da língua na esfera acadêmica, mas também da forma como esses se inserem e interagem com o domínio do discurso ideológico específico dessa esfera de comunicação. Baseado nessa hipótese dialogo na dissertação com os estudos que versam sobre o letramento acadêmico e a escrita acadêmica

³Bakhtin, em seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (em especial nos cap. 1-2 e II-4), ao discutir a significação, voltará a enfatizar o pressuposto forte do Círculo de que a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor, isto é, a enunciação de um signo tem **efeitos de sentido** que decorrem da possibilidade de uma ancoragem em diferentes quadros semântico-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valores. (FARACO, 2009, p. 54).

e sobre a teoria do discurso para adentrar em aspectos que se materializam na história do sujeito, da cultura na qual ele se insere e no contexto social em que esse indivíduo participa. É por isso que essas investigações têm se referido ao estudante considerando sua origem familiar, suas formas de inserção social em práticas letradas e os tipos de letramentos que vivenciam no ensino superior, para com isso acessar à cultura hegemônica e os modos de argumentação científica com que eles se deparam no ensino superior e que podem vir a refletir outras concepções sobre a escrita acadêmica. E é sobre esses aspectos que pretendemos investir nessa dissertação de mestrado.

Os sujeitos desta investigação são alunos do curso de Pedagogia da UFPA, matriculados em uma turma do sexto período letivo do curso. O critério de escolha dessa turma se deu por ela se adequar a parâmetros anteriormente estipulados, dentro os quais se destacam: 1) são estudantes que participaram da pesquisa do grupo LEIAA sobre Letramento Acadêmico no curso de Pedagogia; 2) já cursaram mais da metade de seu percurso acadêmico e por isso vivenciaram diferentes práticas de escrita em diferentes componentes curriculares; 3) são estudantes com diferentes trajetórias de ingresso (ENEM, Cotas, etc.) na universidade; 4) pela minha participação por um período completo como aluno de pós-graduação em Estágio de docência. Esses aspectos serão melhor detalhados na seção que tratará sobre sujeitos da pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos, optei pela pesquisa qualitativa, do tipo analítico-descritivo por meio da estratégia de pesquisa que compreende o estudo de caso, por ela melhor atender aos objetivos da pesquisa. Para Robert Yin (2001), o estudo de caso é uma investigação empírica utilizada quando “um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (2001, p. 32). Por fim, o estudo de caso é um método de pesquisa qualitativa, por meio do qual os investigadores retêm as características holísticas e significativas dos eventos que acontecem na vida real, a fim de compreendê-los para contribuir na construção do conhecimento sobre fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e culturais, entre outros.

Segundo Ludke e André (1986), abordagem qualitativa caracteriza-se como um tipo de investigação que se constrói a partir de uma estrutura dinâmica e flexível, nos permitindo: captar as relações internas entre os diversos elementos que conformam nosso interesse de pesquisa; ampliar a visão acerca da realidade investigada; dimensionar o olhar na perspectiva de integrar o objeto do estudo ao contexto mais amplo no qual se insere e, dessa forma, perceber as relações de interação dos elementos que compõem a investigação; articular um planejamento

que vai se construindo no processo de aproximação com a realidade investigada, como forma de melhor captar/compreender o fenômeno em estudo.

Já para coleta de dados desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas: a) questionário *online* aplicado via Plataforma *google forms* com questões abertas e fechadas; c) entrevistas estruturadas gravadas em áudio, as quais foram transcritas e analisadas posteriormente.

Com vistas à análise dos dados, esta dissertação privilegiará a vertente dos estudos sobre o letramento acadêmico e a da teoria do enunciado do círculo de Bakhtin, explicitando aportes teórico-metodológicos do que se tem denominado análise dialógica do discurso, norteadas pelo conceito de *dialogismo* dessa corrente teórica, que amplia o sentido do conceito de diálogo, pois considera que todo discurso sempre responde a alguma coisa, refutando, concordando, antecipando respostas do outro, procurando apoio, ou mesmo respondendo a si mesmo na deliberação interior e que emerge de uma atitude responsiva ativa em relação à realidade e ao discurso de outrem (BAKHTIN, 2006).

Para que se entenda as escolhas feitas à composição desta dissertação, os aspectos centrais de cada seção estão assim distribuídos: seção 1, introdução, que apresenta uma breve contextualização e síntese do corpo da dissertação envolvendo aspectos gerais que a compõe.

A seção 2, “Conhecendo o objeto de pesquisa”, foi dividida em 3 subseções: a primeira subseção 2.1 foi “O levantamento bibliográfico” que teve como objetivo compreender como se dá a produção do conhecimento sobre a escrita acadêmica e as dificuldades de escrita de alunos de Pedagogia em teses e dissertações, artigos de periódicos e publicações. Optei por duas bases de dados para fazer o levantamento, a primeira foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT)⁴ e a segunda foi o portal de Teses e Dissertações da CAPES⁵.

⁴O IbiCT desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. **Fonte:** <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

⁵ O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual, sendo um dos maiores portais de periódicos do Brasil. Foi criado visando a melhoria do *déficit* de acesso das bibliotecas brasileiras à informação científica internacional, dentro da perspectiva de que seria demasiadamente caro atualizar esse acervo com a compra de periódicos impressos para cada uma das universidades do sistema superior de ensino federal. Foi desenvolvido ainda com o objetivo de reduzir os desnivelamentos regionais no acesso a essa informação no Brasil. Tal portal é considerado um modelo de consórcio de bibliotecas único no mundo, pois é inteiramente financiado pelo governo brasileiro. É também a iniciativa do gênero com a maior capilaridade no planeta, cobrindo todo o território nacional.

Na subseção 2.2, “Breve contexto e concepção sobre a escrita”, traço uma pequena síntese do contexto e concepção da escrita na sociedade e as relações de poder que envolvem essa prática, refletindo a respeito da escrita por meio de um olhar voltado aos aspectos históricos, sociais e culturais mediados pela teoria do discurso. A intenção nessa seção foi a de provocar e produzir tensão no que tange à escrita, passando a entendê-la também pela lógica de produção de sentidos, onde o olhar se volta à relação da escrita dentro do contexto da reprodução de forças sociais desiguais e de classes.

Na subseção 2.3, “Da escrita acadêmica às suas dificuldades”, exponho por meio de um diálogo com diversos autores, a relação da escrita acadêmica com os discursos que enfatizam as dificuldades enfrentadas ao produzir os gêneros do discurso da esfera acadêmica. Desse modo, as contribuições dos autores abordados nessa dissertação representam uma parcela de um conjunto de pesquisas desenvolvidas sobre esse tema que apontam algumas tendências emblemáticas que tendem a identificar as dificuldades dos alunos com a escrita, contribuindo, assim, para a reflexão sobre a escrita acadêmica, desafio fundamental para o sucesso acadêmico do aluno.

A subseção 2.4, Do dialogismo ao gênero do discurso, que versa sobre as principais categorias de análise elaboradas pelo círculo de Bakhtin que tem como preceito primário que a linguagem é constituída pela interação verbal que se concretiza nos diferentes enunciados orais ou escritos materializados entre os sujeitos e seus interlocutores, dentro de um contexto sócio-histórico definido e em situações concretas de interlocução.

Na seção 3, é construído o percurso metodológico para o estudo do objeto da pesquisa, que se desenvolverá nas relações entre: seção 3.1- a caracterização da pesquisa; 3.2- descrição do *lôcus*; 3.3- sujeitos da pesquisa, instrumentos; 3.4- técnicas de coleta de dados e por fim, 3.5 procedimentos de análises.

A seção 4, caracterização sociocultural dos alunos, consistiu, literalmente, respostas dadas ao questionário aplicadas aos estudantes participantes da pesquisa.

A seção 5, é dedicada a apresentar as análises dos dados tanto do questionário quanto das entrevistas em que foram expostos os principais resultados alcançados o que gerou uma compreensão sobre os efeitos de sentidos acerca das dificuldades que os alunos têm com a escrita acadêmica, considerando essa como uma prática social e reflexo de relações de poder que produzem sentidos mediante a relação do aluno com o campo ideológico que envolve a escrita acadêmica.

Na seção 6, das “Considerações finais”, são retomados os principais resultados e as contribuições advindas da investigação sobre o tema, com a indicação de possíveis desdobramentos decorrentes desta pesquisa. Nesse sentido, o tema investigado nessa dissertação contribuirá com pesquisas já existentes nesse campo e poderá também possibilitar novas compreensões para abordagens situadas da escrita na esfera acadêmica, contribuindo assim para a ampliação de conhecimentos já existentes sobre esse tema, assim como também permitirá colaborar com outras pesquisas nesse campo em plena efervescência.

As dificuldades de escrita dos acadêmicos se mostra ainda um campo a ser investigado de forma mais intenso. É nesse contexto que os efeitos de sentidos produzidos por eles sobre as dificuldades em elaborar textos acadêmicos se constituem em um objeto de pesquisa permeado por múltiplas dimensões haja vista que esse tema é reflexo de formas desiguais de acesso à cultura escrita, além de práticas diferenciadas de letramentos, por isso a importância de se conhecer esses sujeitos construídos sócio historicamente nas suas relações interdiscursivas com o outrem e com o discurso acadêmico.

Para finalizar, cabe aqui salientar que o objetivo dessa pesquisa não foi o de trazer respostas ou soluções para tais questões, mas apresentar essa problemática que necessita de maior discussão entre os profissionais da educação superior, da própria instituição e de alunos, pois se trata de um problema central para o sucesso dos alunos no que se refere ao acesso desses às práticas de escrita no universo acadêmico.

2. CONHECENDO O OBJETO DE PESQUISA

A revisão da literatura é um caminho, um percurso, em busca do conhecimento a respeito de um tema de pesquisa com intuito de se encontrar respostas a uma pergunta por meio da análise e descrição do objeto pesquisado. Assim, investigam-se todos os materiais escritos importantes sobre o tema: artigos em periódicos, livros, teses e dissertações e outros tipos de materiais, o que constituem um conjunto de conhecimento disponibilizados e acumulados sobre um determinado fenômeno. Ou seja, a ciência resulta de um processo cumulativo de apropriação do conhecimento. Por isso, ao iniciar uma pesquisa, é preciso ler e estar ciente do que se quer investigar para poder extrair o que realmente se coaduna com o objeto pesquisado.

Desse modo, quanto mais lemos sobre um assunto, mais condições teremos de formular um problema de pesquisa, os objetivos, os referenciais teóricos e o método de análise. Portanto, a revisão de literatura permite não só justificar e precisar o problema de pesquisa, mas sim, serve também para definir a estratégia mais adequada para investigação sobre determinado

assunto. Trata-se, portanto, de uma parte básica, essencial, pela qual o pesquisador inicia seu trabalho. Conhecer de forma mais apropriada o objeto de estudo, sua história, seus percalços, suas lacunas faz da revisão da literatura tópico fundamental para qualquer investimento na pesquisa. É esse o objetivo desta seção.

2.1- Levantamento bibliográfico sobre escrita acadêmica

Qualquer trabalho científico, qualquer descoberta, qualquer invenção é um trabalho universal. Ele está condicionado, em parte pela cooperação de contemporâneos, em parte pela utilização do trabalho de seus predecessores.

K. Marx

Toda pesquisa bibliográfica é uma condição *sine qua non* da elaboração de qualquer trabalho de dissertação ou tese em andamento. Para Lüdke e André esse tipo de pesquisa “nasce a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2). É isso o que se busca nos preâmbulos dessa dissertação: mapear e discutir produções acadêmicas produzidas sobre o tema abordado nesse trabalho. Para tanto, a opção foi a de realizar uma pesquisa de caráter bibliográfico, que tem por objetivo “[...] compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Acredito que o mapeamento sobre diferentes produções revelará informações relevantes acerca da produção do conhecimento a respeito do tema; os referenciais teóricos que nortearam as investigações; os diálogos entre o pesquisador e objeto da pesquisa; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores, as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados a ele em diferentes épocas e lugares, favorecendo, por conseguinte, a definição de contornos mais precisos do problema a ser estudado. Desse modo, para a realização de uma pesquisa do tipo “levantamento bibliográfico”, são necessários os seguintes procedimentos:

Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus*

do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa, [...] leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares (ROMANOWSKI, 2002, p.15).

Com os procedimentos elencados acima foi possível traçar o percurso metodológico com intuito inicial de se identificar que pesquisas estão sendo produzidas a partir dessa temática, quais referenciais teóricos são utilizados e quais as contribuições científicas e sociais que tais pesquisas ensejam. Dessa forma, o levantamento bibliográfico aqui exposto iniciou com a delimitação dos descritores que nortearam a busca, em todos os casos, por meio das seguintes expressões: *escrita acadêmica e dificuldade de escrita de alunos de pedagogia*.

Feito isso foi definida a base de dados a ser consultada para esta dissertação utilizando como critério de escolha as que tivessem informações de melhor qualidade e que fossem confiáveis. Inicialmente duas bases de dados foram escolhidas tomando a delimitação temporal de dez anos (2009-2019) das produções, por entender que esse foi o período de maior efervescência da discussão sobre a escrita acadêmica. A primeira foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT)⁶ e a segunda foi o portal de Teses e Dissertações da CAPES.⁷ Além dessas duas bases de dados foram utilizados artigos *online* disponíveis em diferentes periódicos, pois para uma pesquisa ser caracterizada como “Levantamento Bibliográfico”, “[...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e

⁶ O Ibict desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. **Fonte:** <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

⁷ O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual, sendo um dos maiores portais de periódicos do Brasil. Foi criado visando a melhoria do *déficit* de acesso das bibliotecas brasileiras à informação científica internacional, dentro da perspectiva de que seria demasiadamente caro atualizar esse acervo com a compra de periódicos impressos para cada uma das universidades do sistema superior de ensino federal. Foi desenvolvido ainda com o objetivo de reduzir os desnivelamentos regionais no acesso a essa informação no Brasil. Tal portal é considerado um modelo de consórcio de bibliotecas único no mundo, pois é inteiramente financiado pelo governo brasileiro. É também a iniciativa do gênero com a maior capilaridade no planeta, cobrindo todo o território nacional. **Fonte:** https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pnews&component=Clipping&view=pnewsclipping&cid=1003&mn=0

teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódico da área” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, pp. 39, 40).

Por esse motivo foi acrescida a busca bibliográfica na Revista Brasileira de Linguística Aplicada, revista da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), Revista Scripta. Foram utilizados também dados de pesquisas internas da UFPA, mais especificamente ao Instituto de Ciências da Educação, espaço onde a pesquisa foi realizada.

Feito isso, foi dado início à seleção de textos e sistematização de informações encontradas nos dois bancos de dados. Chamo atenção para os usos diferentes tomados nas duas bases de dados. Na BDTD/IBICT, o objetivo foi o de construir um quadro do quantitativo de publicações nas diferentes áreas, levantando os principais temas e seus referenciais teóricos. A maior precisão que tinha nesse banco de dados eram os títulos com descritor "escrita acadêmica", não aparecendo dados sobre "dificuldades dos estudantes". No banco de dados da CAPES foi possível construir um quadro mais ampliado sobre nossa delimitação com os descritores *escrita acadêmica e as dificuldades de escrita de alunos de Pedagogia*.

Após localizadas as informações relevantes, foi feito *download*⁸ dos resumos e também dos trabalhos completos, com vistas a realizar o armazenamento dos arquivos. Em seguida, foi realizada a leitura de todos os títulos e os resumos dos trabalhos encontrados para, enfim, escolher quais aqueles que necessariamente iriam interessar ao desenvolvimento da pesquisa para compor esta seção. Nas leituras realizadas, a atenção recaiu sobre os títulos, objetivos das investigações, o problema de pesquisa, a hipótese, a metodologia empregada, a descrição dos dados, os resultados e a conclusão. Em alguns casos, só a leitura do resumo não foi suficiente para extrair todas as informações necessárias à compreensão de algumas pesquisas. Nesse caso, optamos por fazer uma leitura completa ou, pelo menos, até a introdução, quando isso já era suficiente.

A partir da leitura das pesquisas e do que já estudávamos sobre o tema, detectamos que o debate em torno da escrita acadêmica vem ganhando cada vez mais notoriedade em várias pesquisas na universidade e fora dela, ora no tocante ao lugar que esta ocupa na formação universitária, ora no que se refere à produção e circulação do conhecimento acadêmico. Assim, de certa forma esse debate à luz de várias teorias apresenta caminhos aos diferentes desafios que envolvem as práticas da escrita acadêmica na atualidade, em que podemos destacar: Street

⁸ Download significa transferir (baixar) um ou mais arquivos de um servidor remoto para um computador local. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/download>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

(2010), Brito (2003), Fisher (2010), Fiad (2011), e outros tantos que consideramos relevantes e que discutem de forma mais apropriada o assunto tema desta dissertação.

Uma primeira coisa que é preciso marcar nesse levantamento é o fato de que o tema “escrita acadêmica” é objeto de estudo de pesquisadores em diversas áreas, mostrando assim que essa é uma preocupação interdisciplinar (MARINHO, 2009; MOTTA-ROTH, 2010; HENDGES, 2010). Logo, entende-se como importante apresentar alguns dados sobre a quantidade de produções de mestrado e doutorado nesta área, tendo como fonte BDTD/IBIC:

Tabela 1. Distribuição das dissertações com o tema escrita acadêmica em programas de pós-graduação no Brasil - 2009 a 2019.

PPG-D	2009 a 2019
Letras	20
Educação	5
Comunicação e Informação	02
Psicologia	02
TOTAL	29

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de pesquisa realizada no site da BDTD/IBIC, 2020.

A pesquisa ao banco de dados do BDTD/IBIC teve como descritor a frase “Escrita Acadêmica”, como filtros da pesquisa, utilizamos a ferramenta de busca “Título” em que delimitamos somente as publicações que tivessem no título das dissertações e teses o descritor escolhido. Como resultado é interessante perceber que, na tabela acima, os dois programas de pós-graduação com maior produção foram os da área de Letras e Educação, respectivamente. Letras, com um total de 20 trabalhos (69%), e os programas de pós-graduação em Educação, com um total de 5 trabalhos (17%). Juntos, os programas das duas áreas somaram 25 dissertações, o que corresponde a 86% do total das dissertações produzidas sobre a temática investigada no período de 2009 a 2019. As demais áreas produziram, ao todo, 4 trabalhos, o que representa 12% do total.

Tabela 2. Distribuição das teses com o tema escrita acadêmica em programas de pós-graduação no Brasil – 2009 a 2019

PPG– T	2009 a 2019
Letras	09

Educação	07
História	01
TOTAL	17

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de pesquisa realizada no site da BDTD/IBIC, 2020.

Destacamos que ao todo, foram encontradas 17 pesquisas de doutorado, o que corresponde a mais da metade das dissertações de mestrado produzidas no mesmo período. As áreas que se destacaram nessas produções foram novamente: Letras, com 09 produções, correspondendo aproximadamente a 53% das teses produzidas, e Educação, com 07 produções, o que dá 41%. Na sequência, aparece a área de História, com 1 trabalho, perfazendo aproximadamente 6% de todas as produções em 10 anos.

Como vemos, sejam nas dissertações ou nas teses, as áreas de Letras e Educação se destacam sobre essa prática discursiva e interdisciplinar que é a escrita acadêmica e que é tão importante quando pensamos em sucesso dos alunos em qualquer nível de ensino, mas aqui especificamente pensando na esfera acadêmica.

Nas dissertações e teses foram identificados diferentes níveis, modalidades ou outros recortes escolhidos pelos pesquisadores. Nas dissertações as produções concernentes à escrita na educação superior, investigaram questões tais como: o modo como os estudantes lidam com a escrita acadêmica e a produção de seus trabalhos acadêmicos; a linguagem como prática social; as ações da/na escrita acadêmica; as concepções de escrita acadêmica; a escrita do texto acadêmico na graduação; os modos de utilização de conceitos teóricos de uma área de conhecimento, entre outras temáticas relevantes para essa pesquisa.

Já nas teses, as temáticas referentes ao objeto da pesquisa investigaram as seguintes questões: como se dá o processo de construção autoral e identitária de estudantes recém-ingressos no Ensino Superior, concepções de linguagem e escrita no ensino superior, prática de ensino da leitura e da escrita no curso de Pedagogia a fim de identificar contribuições e limites da formação oferecida; práticas de mediação de leitura; argumentação oral e escrita dos discentes; investigação e descrição do perfil de letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os, etc.

Todos esses estudos são fundamentais para a discussão da escrita no ensino superior, mas como podemos perceber, ainda são escassas as produções tanto nas dissertações quanto nas teses acerca da escrita acadêmica que discuta a problemática apresentada pela dissertação aqui proposta – dificuldades enfrentadas pelos alunos e os possíveis desdobramentos daí decorrentes.

Para as discussões teóricas tanto das dissertações quanto das teses, os pesquisadores se embasaram principalmente nos pressupostos teóricos adotados nas produções direcionadas para o cenário da escrita na educação superior principalmente nas perspectivas do Círculo Bakhtin, Roger Chartier, Lev Vigotski, Brian Street Adriana Fisher, Paulo Freire, Marcuschi, Raquel Fiad, Marildes Marinho, Percival Brito e Wanderley Geraldi.

Esse levantamento também utilizou o Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES.⁹ Como primeiro passo para acessar as informações, procedemos a uma consulta *online* ao site da capes utilizamos como descritores os seguintes títulos: *escrita acadêmica; dificuldade com a escrita acadêmica e escrita de alunos de Pedagogia*. Seguem os resultados na tabela a seguir:

Tabela 3. Bancos de dados de teses e dissertações da CAPES.

Título	Encontrados	Selecionados
Escrita acadêmica.	1.322	08
Dificuldades com escrita acadêmica.	10.092	02
Escrita de alunos de Pedagogia.	10.083	02
TOTAL	21.596	12

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de pesquisa realizada no site da CAPES, 2020.

Para chegar a esse quantitativo de publicações foram utilizados alguns filtros necessários à pesquisa, adicionando também o período de 2009 a 2019, grande área de conhecimento Ciências Humanas, áreas de conhecimento Educação e Letras, áreas de avaliação Educação e Letras. Com isso, se chegou a um extenso número de publicações, somando um total de 21.596 dissertações e teses. A partir desse momento, os conteúdos inicialmente dos títulos, resumos e introduções foram avaliados mais cautelosamente, chegando a uma quantidade de 12 teses e dissertações. Dessas, 7 eram dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado.

É importante justificar que uma grande quantidade dos trabalhos localizados por meio dos descritores utilizados nesse Banco de dados apresentou temas que não instituíam ligação

⁹ O BTB da Capes é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição.

Fonte:

https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pnews&component=Clipping&view=pnewsclipping&cid=1003&mn=0

nem com o propósito desta pesquisa e nem à respectiva área do conhecimento, entre elas: Engenharia, Saúde, Física e Genética, entre outras, por isso, não terem sido selecionadas, pois eram trabalhos que se distanciavam do interesse da presente pesquisa. Essa quantidade de descarte demonstra o quanto os estudos sobre as dificuldades na escrita acadêmica ainda se recente de mais pesquisas.

As temáticas dos trabalhos selecionados, sob diferentes enfoques, problematizavam as questões relativas à escrita acadêmica e as dificuldades que os alunos de Pedagogia têm com ela. Em sua maioria identificavam e caracterizavam o lugar que a escrita acadêmica ocupa no ambiente do ensino superior, tanto na sua dimensão conceitual como na sua prática situada.

A seguir, são apresentados nos Quadros 1 e 2, as sínteses dos dados dos 12 trabalhos selecionados no Banco de teses e dissertações da CAPES.

Quadro 1. Síntese de Dados das Dissertações.

	Local/Data	Autor/Título	Objetivo
1º	UEPG-PR/2012	Cristiane Nunes Borges/ Linguagem como prática social: ações da/na escrita Acadêmica	Discutir a escrita acadêmica em meio às práticas sociais da universidade.
2º	Unesp-SP/2015	Bruna Fabiane Baptistella/ A escrita na formação inicial docente: o que escrevem os Futuros professores?	Investigar a potencialidade das práticas da escrita na formação inicial de professores e, de maneira específica, inventariar e problematizar as práticas da escrita dos futuros professores no curso, explicitando de que forma eles as compreendem e como enxergam suas contribuições para a formação docente
3º	PUC-MG/2017	Thales Andrade Campos/ a escrita acadêmica: um olhar sobre o processo de autoria, posicionamento e orquestração das vozes na construção de uma resenha.	Examinar a escrita de universitários, com objetivo de apreender o processo de construção de autoria e orquestração das vozes na elaboração de resenha.

4º	UNISC-RS/2017	Ana Cristina do Amaral Lovato/ Experiências de escrita na educação superior: emoções e domínios de ações no linguajar dos estudantes	Problematizar as relações entre a escrita na educação superior e as emoções que configuram o domínio desta ação
5º	PUC-SP/2017	Anderson Luiz Araujo/ Dificuldades de leitura e escrita entre alunas de um curso superior de pedagogia no município de São Paulo	Investigar e analisar as dificuldades em leitura e escrita de um grupo de alunas concluintes de um curso de Pedagogia no período matutino de uma instituição privada do município de São Paulo, por meio de suas narrativas apresentadas na forma de um exercício de produção escrita.
6º	UFSC-SC/2017	Janaína Senem/ Da inscrição do sujeito na escrita acadêmica	Refletir sobre os modos de inscrição do sujeito na escrita acadêmica a partir de sua participação no Laboratório de Escrita Acadêmica e Leitura (LBEAL/UFSC)
7º	UFSC-SC/2018	Laís Oliva Donida/ Universitários com dificuldade de leitura e escrita: Desvelando discursos.	Compreender o discurso de três estudantes universitários sobre suas trajetórias educacionais e dificuldades com a leitura e a escrita.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de pesquisa realizada nos sites da CAPES e BDTD/IBIC, 2020.

Quadro 2. Síntese de dados das teses

	Local/Data	Autor/Título	Objetivo
1º	PUC-GO/2011	Juçara Gomes de Moura/ A formação no curso de pedagogia e a Prática de ensino da leitura e da escrita: uma análise das contradições.	Analisar a prática de ensino da leitura e da escrita de uma egressa do curso de Pedagogia a fim de identificar contribuições e limites da formação oferecida.

2º	UFBA-BA/ 2012	Obdália Santana Ferraz Silva/ Escrita acadêmico-científica: A labuta com signos e significações	Compreender as concepções de linguagem e escrita, a partir das quais se estruturam as produções científicas nesse curso; identificar, pelos recortes discursivos, a concepção e o lugar da escrita, como constituição da autoria, nas práticas pedagógicas dos professores e no cotidiano acadêmico dos alunos
3º	UFRJ-RJ/2015	Fabiana Esteves Neves/ Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os: Gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita.	Investigar e descrever o perfil de letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os
4º	PUC-MG/ 2016	Érica Alessandra Fernandes Aniceto/ A escrita de resenhas na esfera acadêmica: a construção de posicionamento autoral e de processos identitários de estudantes recém-ingressos no ensino superior.	Investigar como se dá o processo de construção autoral e identitária de estudantes recém-ingressos no Ensino Superior, por meio da escrita de resenha
5º	UFPEL-RS	Clarice Vaz Peres Alves/ A escrita no contexto acadêmico: uma abordagem a partir das ideias de L. S. Vigotski	Avaliar os efeitos de uma intervenção pedagógica sobre o desenvolvimento da tomada de consciência e da capacidade de controle da escrita e sobre o emprego de funções psicológicas superiores, relacionadas a essa atividade, em um grupo de estudantes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de pesquisa realizada nos sites da CAPES e BDTD/IBIC, 2020.

Enfatizamos que embora haja outras publicações de grande importância no meio acadêmico sobre o tema, selecionamos apenas 12 (doze) trabalhos que nortearam a produção

de nossa dissertação. Assim, as teses e dissertações expostas nos quadros 1 e 2 permitiram uma maior aproximação com as pesquisas já existentes sobre o tema relacionado à escrita acadêmica e as dificuldades que os alunos universitários tem com ela.

Dentre todos os trabalhos selecionados, dois mereceram destaque. O primeiro é a dissertação de mestrado de Anderson Luiz Araújo (2017), defendida na PUC de São Paulo, cujo título é: “Dificuldades de leitura e escrita entre alunas de um curso superior de Pedagogia no município de São Paulo”. Nessa pesquisa o autor lança seu olhar sobre as dificuldades que um grupo de alunas concluintes do curso de Pedagogia de uma instituição privada tem com as práticas de leitura e a escrita na universidade. A coleta de dados foi feita por meio de narrativas dessas alunas apresentadas na forma de um exercício de produção escrita e um questionário do perfil sócio econômico e cultural. Nesse mesmo trabalho também foram ouvidos os professores universitários a respeito de suas impressões sobre as dificuldades que os alunos têm com a leitura e a escrita acadêmica. A abordagem metodológica utilizada foi a de cunho qualitativo para o tratamento dos dados e teve como principais subsídios teóricos Pierre Bourdieu (2003), Roger Chartier (2000), Luiz Percival Leme Britto (2003), Angel I. Pérez Gómez (2001).

Esse tema acaba por ser um problema central no desenvolvimento dessas alunas na universidade como apontam os resultados obtidos, pois sugerem que elas concluem o curso com um baixo nível de domínio de leitura e escrita. Esse problema acontece pela somatória de vários fatores, que incluem: o perfil socioeconômico-cultural; falhas e lacunas na educação básica em relação à alfabetização; programas sociais e ampliação da oferta de vagas no ensino superior permitindo o acesso de um novo público com um nível de capital cultural incompatível com as demandas de um curso universitário; além do despreparo da Universidade e dos professores para lidar com as dificuldades trazidas por esse público em relação ao uso da Língua Portuguesa.

Outro trabalho que também mereceu destaque foi a dissertação de mestrado de Laís Oliva Donida (2018), defendida junto a UFSC-SC com o título: “Universitários com dificuldade de leitura e escrita: desvelando discursos”. Com esse trabalho, a autora busca analisar a produção escrita com objetivo de compreender o discurso de três estudantes universitários sobre suas trajetórias educacionais e dificuldades com a leitura e a escrita. À luz da teoria da Sociologia da Educação, utiliza o conceito de “Capital Cultural”, de Pierre Bourdieu e dos estudos enunciativos-discursivos sob um viés bakhtiniano. No tocante às práticas letradas, os estudantes revelam nesta pesquisa que tanto a educação básica quanto a superior não lhes foram significativas para inseri-los em novas práticas discursivas. Isso se evidencia na análise dos dados em que suas trajetórias educacionais, sociais e econômicas

aparecem marcadas pela desigualdade, pelo pouco acesso aos bens culturais e pela falta de tratamento dado pelos professores aos alunos, entre outros fatores. Toda essa trajetória se traduz em estruturas sociais também excludentes para apropriação de práticas letradas tanto na escola quanto na universidade.

Considerando a necessidade de ampliar ainda mais as pesquisas bibliográficas já feitas em teses e dissertações acerca do nosso objeto de pesquisa, realizamos também levantamento em artigos científicos por meio de pesquisa em periódicos, entre eles: Revista Brasileira de Educação, Revista Educação e Sociedade, Revista Educação e Pesquisa, Revista Brasileira de Linguística Aplicada e Revista Scripta. Para tal intento, utilizamos os mesmos descritores e o mesmo espaço de tempo das publicações utilizadas na busca de dissertações e teses, chegando a um quantitativo de 88 artigos, dos quais, inicialmente, somente 3 deles nos interessaram, pois possuíam maior aproximação tanto com a questão problema, quanto com o tema de nossa dissertação, dispostos da seguinte maneira no quadro 3 a seguir:

Quadro 3. Síntese dos Artigos publicados em revistas.

	Local/Data	Autor/Título	Objetivo
1º	Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 10, núm. 2, 2010.	Marinho, Marildes/ “A escrita nas práticas de letramento acadêmico”.	discutir as relações de alunos com a escrita em cursos de graduação ou com as práticas acadêmicas de letramento
2º	Revista da ABRALIN, v.10. n.4. 2011.	Fiad, Raquel/ A escrita na universidade.	observar, com base em discussões recentes sobre letramento acadêmico feitas por estudiosos dos Novos Estudos do Letramento, o que estudantes universitários dizem sobre suas escritas, mais especificamente, como suas escritas são vistas em confronto com o que é esperado no contexto acadêmico.

3º	Revista SCRIPTA. V.16. n.30 (2012)	Fanny Rinck, Jane Quintiliano Guimarães Silva e Juliana Alves Assis	O objetivo assumido se traduz na discussão de questões atuais sobre: (i) a formação para a escrita (saber ler e escrever) e a formação por meio da escrita (ler e escrever para aprender e se formar por meio da escrita), (ii) a formação em língua materna e em línguas estrangeiras em um contexto acadêmico multilíngue, (iii) a escrita na universidade (ler e escrever nas disciplinas e em todo o currículo), (iv) a escrita profissional (limitações e funções da escrita no trabalho e nas organizações), de forma a integrar o questionamento sobre o letramento acadêmico, que se tornou objeto de grandes demandas
----	---------------------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de pesquisa realizada nos sites da CAPES e BDTD/IBIC, 2020.

Iniciamos pelo artigo de Marildes Marinho (2010), publicado na Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 10, núm. 2, 2010. Com título “A escrita nas práticas de letramento acadêmico” que discute as relações de alunos com a escrita nas práticas de letramento acadêmico. Para isso, a autora analisa um evento de letramento acadêmico (produção de uma resenha acadêmica), que ocorre em uma sala de aula do curso de Pedagogia da UFMG. Em pesquisas com esse fim, a autora defende que se use uma perspectiva etnográfica, uma vez que essa perspectiva permite “ultrapassar o nível da análise dos textos, para se adentrar nas razões que explicam determinados comportamentos, atitudes e crenças que cercam o universo das relações com a escrita no ambiente acadêmico” (MARINHO, 2010, p. 384).

Ainda segundo Marinho, a análise das resenhas aponta uma tensão nas práticas de escrita da universidade, identificando “um campo de produção de estigmas e de violência simbólica” (MARINHO, 2010, p. 383). Por fim, a autora fala sobre a necessidade de se desfazer os princípios que levam os graduandos a uma tensa e tímida relação com as práticas de letramento acadêmico.

O artigo de Fiad (2011) publicado na revista da ABRALIN, v. 10. N. 4, com o título “A escrita na universidade” analisou textos produzidos por estudantes do curso de Letras da

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), durante a disciplina *Prática de leitura e produção de textos*, ministrada pela autora no início da década de 1990. Na época, foi pedido aos alunos que escrevessem sobre a disciplina, dando-lhes a oportunidade de refletirem sobre a escrita realizada durante o semestre.

Vinte anos após a escrita desses textos, a autora os retoma, com base nas reflexões proposta pelos Novos Estudos do Letramento, tentando discutir o uso da escrita no contexto acadêmico, refutando o discurso de crise, em oposição ao que dizem muitos professores em relação a escrita de seus alunos, pois considera os alunos como sujeitos letrados e iniciantes em práticas letradas no ensino superior até então desconhecidas para os mesmos.

A análise exposta pela autora concluiu que alguns aspectos da escrita acadêmica, como a importância de se considerar o leitor do texto e a importância da organização e da clareza do texto, chamam a atenção dos estudantes apenas quando eles refletem sobre a própria escrita. Mas, para a autora, mesmo que os novos estudos do letramento tentem desvendar os mistérios que rondam as práticas de escrita na universidade, alguns deles nunca deixarão de existir, pois fazem parte das ideologias que permeiam a universidade.

Outro artigo que incorporamos às fontes de estudo, tem como autoras: Fanny Rinck, Jane Quintiliano Guimarães Silva e Juliana Alves Assis, e foi publicado na revista *SCRIPTA*. V.16. n. 30 (2012). Trazendo o título “Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional? ”, esse estudo traz como objetivo questões sobre: a formação para a escrita e a formação por meio da escrita, a escrita na universidade, a escrita profissional (limitações e funções da escrita no trabalho e nas organizações). Com isso, as autoras formulam questionamentos sobre o letramento acadêmico, que se tornou objeto de grandes demandas. O trabalho apresenta um quadro que permite esclarecer os fundamentos e os desafios de uma didática de leitura e escrita no ensino superior capaz de integrar as abordagens que descrevem as práticas de escrita e de leitura no ensino superior.

Continuando o levantamento sobre a temática, uma próxima etapa foi cumprida a partir do que diziam as pesquisas institucionais realizadas na Universidade Federal do Pará, com destaque às produzidas no Instituto de Ciências da Educação, contexto onde está sendo desenvolvida esta dissertação. São pesquisas sistematizadas acerca do perfil socioeconômico e leitor dos estudantes do curso de Pedagogia desenvolvidas por Alves (2006), Bertolo (2014), Pena (2018).

A primeira pesquisa desenvolvida por Alves (2006) teve por objetivo geral investigar o comportamento e compreensão de leitura na formação de futuros docentes, enfocando: gênero

literário que mais lê; leituras mais frequentes no Curso; motivação para a leitura; tempo e espaço de leitura; estratégias meta cognitivas para a leitura.

Já Bertolo (2014), no período entre os anos de 2011 a 2014, focalizou sua pesquisa mais propriamente nas habilidades de leitura e conhecimentos matemáticos em universitários ingressantes no curso de Pedagogia da UFPA. Participaram da pesquisa cento e doze ingressantes no Curso. Em relação aos hábitos de leitura, o relatório conclusivo indica que a maioria, 64% dos alunos, leem diariamente e 35% fazem leituras apenas algumas vezes por semana. Quando questionados sobre como se mantêm informados, 50% dos alunos declararam fazer uso da internet. A televisão se constituiu como a segunda fonte de informação, 38%. O romance é o gênero textual preferencial de 39%; seguido de livros técnicos da área de formação, 35%. Entre esses alunos, 33% leram apenas dois livros e 13% informaram que ainda não leram nenhum livro no ano em curso.

Nesse rol de trabalhos, a pesquisa de Pena (2018), apesar de concentrar esforços sobre as práticas de leitura, foi a que mais se aproximou de nosso objeto de estudo. A pesquisa teve como objetivo principal compreender, em contexto específico, as práticas de letramento acadêmico dos estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará e as diversas interações que estes estabelecem com os diferentes gêneros textuais e seus mediadores.

A intenção foi a de apontar princípios, conhecimentos e ações pedagógicas para a formação de leitores na universidade como espaço privilegiado de mediação da leitura e de circulação dessas práticas. Os alunos falaram dos gêneros mais utilizados antes e depois de seus ingressos na Universidade, das dificuldades, dos processos de superação dessas dificuldades e de seu perfil leitor. Aqui também apareceu como ênfase a falta de familiaridade dos alunos com os gêneros textuais acadêmicos.

Essas três pesquisas desenvolvidas no interior do Instituto de Ciências da Educação e voltadas ao curso de Pedagogia contribuíram com seus dados para uma maior aproximação com a temática do letramento acadêmico, sinalizando para o que poderia ser ampliado e mais aprofundado nessa dissertação.

Por fim, o levantamento bibliográfico aqui apresentado considerou o recorte temporal o período de 2009 a 2019, por meio da questão-problema que buscou investigar os fundamentos teórico-metodológicos mais utilizados nas pesquisas com os temas: *escrita acadêmica e as dificuldades de escrita de alunos de Pedagogia*, perpassando por um quantitativo expressivo de publicações selecionadas e analisadas de forma completa. Com esse levantamento foi possível perceber que a maioria das produções adotou a abordagem qualitativa na relação sujeito e objeto de pesquisa; encontramos com maior recorrência de pesquisas do tipo estudos

de caso, pesquisas-ação, documentais, bibliográficas e pesquisa etnográfica. Os instrumentos de investigação mais utilizados foram observações participantes, entrevistas estruturadas, questionários abertos, diários de campo, oficinas pedagógicas, intervenções propositivas, análise documental e análise de conteúdo.

Os principais referenciais abordados dialogam com autores, tais como: Bakhtin (1988, 1998), Street (2014), Bourdieu (2003), Chartier (2000), Britto (2003), Gómez (2001), Vigotski (1998, 2001, 2004), entre outros, os quais subsidiaram reflexões e discussões sobre a escrita acadêmica. Dentre as correntes teóricas mais recorrente, destacam-se as que versam sobre a sociologia da educação, a abordagem histórico-cultural e a teoria do enunciativa, que entendem a linguagem como processo de construção social e interação dialógica. Percebe-se que as discussões se apoiaram na perspectiva dos novos estudos sobre o letramento, onde se entende os diferentes contextos como essenciais para a constituição do sujeito letrado no ambiente acadêmico. No levantamento realizado, o campo de estudo do letramento, consequentemente, a produção textual no contexto de domínio do ensino superior, certamente passou por significativos avanços e evidenciou estudos e pesquisas no país e fora dele.

2.2 - Breve contexto e concepção sobre a escrita

A escrita está presente em nosso cotidiano das mais diversas formas, desde um simples bilhete e mensagens rápidas nas redes sociais às produções mais elaboradas, tais como artigos científicos e obras literárias. Segundo Bakhtin: “Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto” (BAKHTIN, 1997, p. 330). Quando, inicialmente, pensamos na escrita em nossas práticas cotidianas de comunicação pouco nos vem à mente a complexidade do seu processo de constituição ao longo da própria história da civilização humana e suas múltiplas dimensões, e mais especificamente, como ela se desenvolveu na sociedade em geral.

A importância da escrita durante o percurso desse desenvolvimento da humanidade está cercada de múltiplas dimensões referentes à produção irrestrita do conhecimento, o que permitiu à sociedade em geral a oportunidade de conhecer e desenvolver diferentes formas de cultura, entre elas o próprio desenvolvimento da ciência e da comunicação, assim como a diversificação nas formas de registro que só alcançou um maior incremento a partir da escrita. Nesse sentido, a escrita se confunde com o próprio desenvolvimento da sociedade, pois ela contribuiu para várias transformações no modo de vida em todo o mundo. Além disso, foi também e é um instrumento de dominação e de poder utilizada para sobrepujar o outro.

Segundo Fischer (2011) e Britto (2007) a escrita passa a ser desenvolvida com maior intensidade a partir do avanço das relações comerciais no mundo, pois havia a necessidade do registro de itens tais como mercadorias, impostos, taxas, gastos, entre outros, que se impuseram com a expansão da sociedade de classes, a acumulação de riqueza por determinadas camadas sociais e, conseqüentemente, pelo poder que uma elite dominante exercia sobre o conjunto da sociedade.

Nesse sentido, observa-se que só é a partir da expansão comercial que há uma fixação dos sistemas de escrita no mundo, o que para Fischer (2011), seguiu influenciada por aspectos relacionados às questões econômicas, políticas, religiosas e de prestígio cultural. Essa dinâmica social da escrita foi desenvolvida durante toda nossa história e deu origem a grandes transformações que vão do surgimento da escola à sociedade em geral.

O Brasil, até meados do século XX, ainda era um país marcado pela oralidade e pelo analfabetismo, segundo Hallewell (1985 apud GALVÃO, 2007, p.11), em 1820, no país “apenas 0,20% da população, estima-se, era alfabetizada. Em 1872, quando foi realizado o primeiro censo nacional, esse índice era de cerca de 18% entre pessoas de 5 anos ou mais”. Esses baixos índices de alfabetização no país se mantiveram pelas décadas seguidas, em que os índices de analfabetos permaneceram sempre superiores aos índices de alfabetizados. Para Galvão (2007), esse índice só irá se alterar na década de 60 do século XX, década essa em que a escola passa a ter centralidade na formação educacional no país.

Desse modo, cabe aqui refletir, por meio das informações trazidas acima, que a tardia consolidação de uma política educacional nacional de alfabetização centrada na escola prejudicou o processo de apropriação das práticas de leitura e escrita por grande parte da população brasileira, o que ainda hoje é motivo de assombro para sociedade, principalmente, quando vemos os ainda altos índices de analfabetismo no país, que de certa forma vem caindo durante as últimas décadas, mas de forma muito lenta, atingindo em 2019 o percentual de 6,6% da população brasileira, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, divulgada pelo IBGE, o que indica que no Brasil há, na atualidade, cerca de mais 11 milhões de analfabetos.

No que diz respeito ao relatório do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf/2019), 29% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais e esse número aumentou nos últimos anos, ou seja, enquanto o analfabetismo cai lentamente, o analfabetismo funcional cresce, motivo esse de grande preocupação, pois expõe um opção educacional que enfatiza a quantidade, em detrimento da qualidade, ou seja, mais pessoas estão sendo alfabetizadas, mas sem a qualidade necessária para o pleno domínio das práticas letradas e que retrata o triste fato

de boa parte da população ainda não saber ler, escrever e interpretar textos em situações da vida cotidiana.

Ainda de acordo com os números do Inaf/2019, a escolaridade se mantém como principal fator para o alfabetismo. No entanto, não garante a todos o nível de alfabetismo esperado. No Ensino Superior, por exemplo, nível de ensino em que se pressupõe um aluno plenamente alfabetizado, temos 4% de analfabetos funcionais¹⁰ e somente 22% de estudantes proficientes¹¹. Nos anos finais do Ensino Fundamental esse número é de apenas 6%. e no Ensino Médio, apenas 14% são proficientes. Ou seja, ainda estamos muito longe de alcançarmos um número satisfatório de pessoas que dominam a prática de leitura e escrita em nosso país.

Mesmo com ressalvas sobre os dados divulgados pelo Inaf, esses indicativos interessam por fomentarem o debate acerca de apropriação da escrita, o que vem a contribuir para o processo de monitoramento dessa prática. Da mesma feita, também ajuda nas análises que favoreçam mais pesquisas em prol de uma melhor compreensão acerca dos principais fatores que corroboram os elevados índices de analfabetismo e analfabetismo funcional no país. Assim sendo, os dados do inaf nos expõem um cenário que é reflexo de uma longa história de descasos referentes ao acesso e qualidade da educação nacional, fruto de remanescentes desigualdades históricas existentes em nosso país, nos levando a questionar sobre a possibilidade de promover o domínio proficiente da escrita em um país cujo acesso a essa prática é desigual.

O questionamento acima está envolto numa teia de interesses que se relacionam a nossa formação histórica, política e econômica, que expõem formas desiguais de acesso à cultura escrita em nosso país, reflexo da manifestação de caráter ideológico e hegemônico de uma elite econômica e política sobre uma massa pobre e subalternizada, produto de uma elite nacional que se formou e se firmou com e no comprometimento, inicialmente, de subalternização aos colonizadores, para depois exercerem seu pleno domínio seguindo os mesmos princípios de dominação. A isso Celso Cunha denominou de “*sentimento de bastardia*”, gerado por longa vassalagem cultural (CUNHA, 1977, p. 11). Historicamente, o poder exercido por essas elites ajudou e ajuda a manter o domínio sobre uma população marginalizada e expropriada dos bens culturais, a exemplo dos dados divulgados acima. A despeito disso o ponto a se destacar é que o direito à escrita não está igualmente distribuído, posto que:

¹⁰São chamados de analfabetos funcionais os indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional>.

¹¹Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional>.

Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detém o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social (BRITTO, 2009, p.19).

A partir das reflexões de Britto percebe-se que o domínio da escrita é um direito reservado a poucos e que está a serviço da expansão das relações de reprodução do sistema capitalista onde o detentor, letrado, dos meios de produção explora a massa proletária e iletrada, haja vista que quanto maior o número de iletrados, maior será o poder de dominação sobre essa classe expropriada. Então, a apropriação da linguagem pelas classes populares se torna também um ato político e de luta, pois a escrita "pressupõe sempre uma escolha, uma orientação cultural, ou seja, é sempre um ato de política cultural-nacional" (GRAMSCI, 2002, p. 144), por isso pensar a escrita é materializá-la num campo de disputa que vai além de aspectos comunicativos, mas que envolvem relações de poder e de luta de classes enrustadas em nossa sociedade. Isso porque:

Poder ler e escrever, interagir com textos escritos e com conhecimentos e informações que se vinculam por meio deles, operar com os referenciais que se constituem na tradição cultural da escrita, tudo isso é condição essencial de participação social (BRITTO, 2009, p.17).

Assim, o domínio da escrita é necessário para a inserção nas práticas sociais cotidianas, já que numa sociedade grafocêntrica a escrita é um instrumento essencial de participação social, seja para as atividades mais triviais, como, deslocar-se, informar-se, seja para mais complexas, tais como, para participar da vida política, pública, entre outras coisas, o que depende de um nível mínimo de alfabetismo. Tendo em consideração as questões levantadas por Britto (2009), e retomando o debate sobre o expressivo número de analfabetos funcionais exposto nos dados do Inaf/2019, é que devemos também refletir que uma “parte expressiva da população, ainda que alfabetizada, não domina as formas de leitura e de escrita necessárias para a participação efetiva nas práticas sociais e profissionais que pressupõem o uso da língua escrita” (BRITTO, 2009, p. 17).

Nesse sentido, a participação social se move conforme o processo histórico e social baseado na escrita. Dessa forma, a escrita assume um papel que envolve uma materialidade discursiva, produzida e interpelada pela realidade concreta dos sujeitos e que engloba as condições de produção e a posição que o autor assume diante da sociedade, de si e de outrem, o que torna a prática fundamental para participação crítica e engajada, em que o fato de alguém

não ler e não escrever de forma plena e/ou proficiente é uma condição que o impede de participar da sociedade organizada em torno da escrita.

Para Vigotski (2008), quanto mais o sujeito internaliza as práticas de leitura e escrita mais este se transforma ao ponto de alterar seu olhar sobre si e a sociedade. Assim, o instrumento de mudança pessoal, nesse caso, tem sua origem na sociedade e na cultura letrada. Desse modo, a apropriação de tais práticas traz mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Mudanças essas que se incorporam ao modo de vida dos sujeitos para participarem mais integralmente dos caminhos da sociedade, para compreender, entre outras relações, como se estabelecem as relações de poder no seio da sociedade.

Marx (2008), nos fala que a teoria só se transforma em força material a partir do momento que essa penetra nas massas, assim sendo, pensar a apropriação da escrita em nossa sociedade é pensá-la como um ato necessário ao ser humano para sua inserção à vida política, cultural, econômica e social por meio do escrito. Destarte, que para melhor entender os conceitos que são atribuídos a escrita é necessário trazer a concepção de alguns autores consagrados, e que serão expostos a seguir.

Até pouco tempo a concepção do Estruturalismo linguístico, preconizada por Saussure (1857- 1913), era majoritária nas escolas brasileiras e compreendia a escrita tão somente pelas convenções da gramática normativa, ou seja, com ênfase apenas nas suas relações estruturais internas, cristalizadas na neutralidade e na sua forma prescritiva. Esse cenário sofreu alteração com o advento de concepções que compreendem a língua como reflexo das relações sociais o que desencadeou movimentos nacionais de confronto aos modelos tradicionais de apropriação da leitura e escrita. Apesar disso, Lagazzi nos afirma que a concepção tradicional de produção escrita dos anos 60 e 70 do século XX já não satisfaz aqueles que, afetados, pelos movimentos da conjuntura social, começam a pensar o texto “[...] como um espaço de possibilidades relacionais” e a escrita “[...] como um processo envolvendo a sociedade” (LAGAZZI, 2006, p. 85).

Indursky (2006), ao questionar se o texto escrito pode ser simplesmente definido como uma soma de frases, abre possibilidades para se pensar pelo viés teórico tanto da teoria do enunciado quanto da análise do discurso, o que nos possibilita ultrapassar tais limites pelas noções de sujeito, autor, enunciado, dialogismo, ideologia, sentido, formação discursiva, entre outros, e que demarcam o lugar do sujeito no discurso permeado pelas condições sociais de produção. Pêcheux (2009), também reforça esse debate ao teorizar que diante das condições de produção e a posição autor, o texto ultrapassa fronteiras delimitadas, dentro do quadro fixo que

compõe as regras. A partir do que os autores expõem, pode-se refletir que a escrita não se constitui somente de palavras ou de frases independentes de seus contextos, mas também de discursos que se manifestam continuamente na relação dos indivíduos com as ideologias de cada esfera de comunicação.

A produção de um texto está atravessada por outros discursos dispersos nele, mobilizando, entre outras coisas, relações de poder, a voz do autor e de outrem que determinam a materialidade do texto. Essas são reflexões sobre elementos teóricos discursivos que nos ajudam a entender a maneira como a escrita se organiza, pois é nela que o discurso se materializa por meio da linguagem escrita, produzindo efeitos de sentidos entre o sujeito e sua realidade concreta. Por essa razão, ao pensar a escrita pelo viés da concepção da teoria do discurso, devemos nos deter aos aspectos da produção de sentidos do discurso que parte em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes e também como algo multidimensional que, na sua materialidade, não se define como uma superfície plana e uma espécie de chapa linear, mas como entende Orlandi:

O texto [...] é a unidade de análise afetada pelas condições de produção. [...] é o lugar da relação com a representação física da linguagem: onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. É o material bruto (ORLANDI, 2007, p. 60).

Ao refletir sobre essas estruturas que compõem o texto escrito e que embora se limitem a um escopo com começo, meio e fim, esse se entrelaça no universo de quem o escreve, para quem escreve e com qual objetivo, permeado por uma rede de contextos sociais, justificando a premissa de que jamais se pode considerar um texto como de direção e efeito único. No entanto, em alguns casos a escola esquece que o texto escrito é algo que produz sentidos a partir de uma exterioridade que se materializa no próprio texto e que faz com que ele produza pistas discursivas constitutivas da realidade concreta de um sujeito interpelado pelas condições materiais que produzem o discurso (ORLANDI, 2007).

Por fim, o que se pretendeu nessa seção foi refletir sobre a escrita vislumbrando aspectos voltados às relações históricas, sociais e culturais mediadas pela teoria do discurso, em que o olhar se volta à relação da escrita como sendo própria do contexto da reprodução de forças sociais que refletem desigualdades por meio das relações de dominação entre as classes, o que fica mais evidente quando nos reportamos aos ainda altos indicativos de analfabetismo e analfabetismo funcional em nosso país, marcas indeléveis de uma estrutura que funciona sobre a égide de uma pequena elite nacional que reproduz as relações de um sistema excludente.

2.3 - Da escrita acadêmica às suas dificuldades

Segundo Fiad (2011) conhecer sobre o porquê os estudantes chegam à universidade sem saber escrever era a grande pergunta feita na década de 1980 e, ao que parece, permanece viva ainda hoje em nossos meios universitários. É comum nas conversas de corredores ouvirmos os docentes afirmarem que os estudantes têm muitas dificuldades em escrever, que não sabem fazer sínteses, que apresentam problemas de coerência e coesão em suas produções escritas, parecendo não compreender as explicações dadas pelos professores.

Por outro lado, os estudantes também parecem demonstrar seus descontentamentos nos estudos de Pena (2018) quando falam:

É tudo muito diferente aqui na Universidade, são outras exigências e a gente fica desesperado quando o professor diz: “Você está na universidade! Seu texto tem que ser acadêmico! E Eu: Hã????”¹²

Sinto muita dificuldade na organização das ideias, palavras técnicas e alguns conectivos

Acho que eu precisava de uma compreensão melhor do texto e como ter palavras adequadas para reproduzir um texto científico, pois muitas vezes não consigo escrever por ter dificuldade para iniciar um texto com coerência.

Não tenho prática de construção de trabalhos científicos, o que eu fazia no ensino médio não tem relação com o que me cobram aqui na UFPA (PENA, 2018, p. 11).

Essas reclamações trazem à tona o que já apontou Street (2014) quando diz que começam aqui a se explicitar os conflitos de expectativas entre aquilo que o professor espera encontrar na escrita do estudante e o que realmente o estudante escreve. Temos um grupo de docentes que considera que os alunos que ingressam na universidade devem estar habilitados a transitar por todos os gêneros textuais próprios da esfera acadêmica e que o que lhes garantiu tal domínio foi a sua trajetória de anos na educação básica, em especial o ensino médio, com ingresso via vestibular. Por outro lado, temos os estudantes, que de certa forma, também chegam à universidade considerando essa mesma lógica de que seu domínio com a escrita já foi conquistado na educação básica. Ambos, professores e estudantes, desconsideram que, ao longo da vida, nos ocupamos de diferentes culturas do escrito e que cada uma delas nos exige formas diferentes de apropriação de seus usos e significados. Assim, as dificuldades de escrita de uma criança, experienciadas no processo de alfabetização, são diferentes às do Ensino

¹² PENA, Selma Costa. **Letramento acadêmico na formação inicial: práticas de leitura e escrita no curso de Pedagogia da UFPA** (relatório de pesquisa). Belém-Pa, 2018. Mimeo.

Fundamental, do Ensino Médio e, conseqüentemente, do Ensino Superior, pois cada uma delas se configura como uma cultura particular que traz como consequência novas formas de escrever.

As reclamações acima, tanto dos docentes quanto dos discentes, revelam que quando falamos em escrita na universidade e suas dificuldades, a centralidade se volta, em sua grande maioria, para questões exclusivas de cunho metodológico ou ainda no sentido de responsabilizar etapas anteriores ao Ensino Superior pelo suposto fracasso dos estudantes. Essa visão não entende tais dificuldades como sendo inerentes a quaisquer processos de aprendizagem. Geralmente, as propostas para resolver o problema se voltam para o currículo. Assim, temos sugestões de se colocar na grade curricular dos cursos de graduação disciplinas que trabalhem especificamente a modalidade de escrita acadêmica. Outra ideia comumente cogitada é a adoção de cursos de nivelamento para os recém ingressos na universidade. Fora da universidade, esse problema também é pensado. Não raro, vemos o uso de diferentes técnicas de produção de textos adotadas por cursos de escrita acadêmica que prometem métodos específicos para resolver problemas que incluem a apreensão das normas da ABNT.

Essas questões acerca dos modelos e condições de ensino de escrita têm inspirado diferentes investigações (RAMIRES, 2002; LEMOS, 1977; PÊCORA, 1984). Todas elas são pesquisas importantes para o assunto aqui discutido, pois apontam elementos significativos nas condições de produções textuais dos estudantes. Contudo, assegura Britto, essas pesquisas ainda não romperam “[...] com a concepção disciplinar do ensino de redação como próprio da área de Língua Materna” (BRITTO, 2009, p. 183) e, que têm referido, em sua grande maioria:

[...] ao estudante em geral, considerado enquanto categoria única e homogênea, desconsiderando-se sua origem familiar, suas formas de inserção social e o tipo de letramento. Tampouco tem se precisado qual é exatamente a dificuldade, ou seja, o que o exatamente o estudante não sabe (BRITTO, 2009, p. 175).

Sem deixar de considerar a importância que tiveram e ainda têm essas investigações, outras questões podem ser evidenciadas quando pensamos sobre aquilo que os estudantes apontam como dificuldades na escrita, a exemplo das formas de acesso à cultura hegemônica as quais estiveram expostos no decorrer de suas trajetórias de vida, aos fatores sócio históricos que condicionam as práticas de produção e de recepção dos gêneros textuais. Acrescenta-se a isso, a reflexão sobre a relação da escrita no Ensino Superior com o que o estudante vivenciou no Ensino Médio, pois já sabemos que se considerarmos que a escrita “é uma das atividades intelectuais mais formativas que existe” (CARLINO, 2017, p.20), não há como pensá-la como

uma única etapa educativa, considerando os novos modos empregados pelos estudantes nos variados espaços de leitura e de escrita, que com seus novos propósitos vão criando outras formas de praticar a escrita.

A busca pela compreensão a essas questões e muitas outras, já sinalizadas no início deste texto, nos desafiam a pensar em algumas sinalizações que “têm orientado um certo modo de pensar e de observar a relação dos estudantes universitários com a escrita acadêmica” (MARINHO, 2010, p.04). A primeira delas trata das formas de acesso à cultura hegemônica as quais os estudantes são submetidos. Sobre essa questão, as ideias de Britto são representativas quando diz que:

As dificuldades no trato com o discurso acadêmico não advêm da falta de uma capacidade genérica de redação ou mesmo de leitura, mas sim do modo como esses estudantes interagem e convivem com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de produção do conhecimento formal (BRITTO, 2009, p. 176).

As palavras de Britto nos levam a refletir sobre o equívoco que tem sido considerar o domínio de práticas de escrita na universidade isoladas de seu contexto de produção, isso porque::

[...] os materiais escritos, tipificados em gêneros, são enunciados concretos e fazem parte de uma esfera de atividade humana, ali situados, produzidos e perpassados por ideologias e valorações. Assim, compreende-se aqui que as relações entre Universidade (uma esfera de atividade humana cultural complexa) e os gêneros discursivos (que nela são moldados pelas ideologias, pelos sujeitos, pelas condições sócio históricas de produção, interação e circulação), assumem determinado papel social que não seria possível transferir a outras esferas. Ou seja, a esfera acadêmica possui especificidades que a distingue de outras, como a escolar, a do trabalho, a familiar (DONIDA, 2018, p. 15).

Os pressupostos defendidos por Britto e Donida sustentam a ideia de que a dificuldade de produção escrita de alunos universitários, em grande parte, dá-se, entre outras coisas; i) pelas novas dimensões discursivas que a escrita acadêmica lhes demanda dominar no ensino superior; ii) por um modelo de escrita hegemônica, etnocêntrica e hierárquica por meio de uma linguagem técnica (que se distancia das experiências linguísticas dos sujeitos e que valoriza uma forma particular de letramento); iii) por conta da escrita ser uma produção de cunho universalizante e artificial na tentativa do cumprimento de preceitos pré-estabelecidos, muito pela ideia tão somente do cumprimento de habilidades/competências linguísticas e iv) pelas dificuldades sentidas em função de uma má distribuição dos bens culturais na sociedade.

Em outras palavras, ao pensar na escrita acadêmica dos estudantes, devemos pensar também na heterogeneidade de práticas escritas, ligadas de forma indelével ao contexto sócio histórico e cultural, reconhecendo assim os múltiplos letramentos existentes (STREET, 2014). Por isso, é razoável que pensemos que existe uma constante mudança em tais práticas, há aquelas que são “[...] mais e menos valorizadas, as locais e globais e as vernaculares e autônomas” (DONIDA, 2018, p. 12).

Quando se propõe uma investigação a partir dos novos estudos do letramento, necessariamente se considera o processo de apropriação da linguagem escrita dos sujeitos, suas formas de acesso, as experiências que tiveram em diferentes espaços formativos, as concepções de escrita advindas desses espaços, etc. Os estudantes que ingressam no ensino superior, mesmo sinalizando inúmeras dificuldades na escrita, trazem na sua história variadas experiências com múltiplos gêneros textuais. Acrescenta-se que a participação em cada uma dessas práticas exige dos estudantes o domínio de diferentes gêneros discursivos e de suas características peculiares.

Nesse cenário, a universidade é compreendida como um espaço de esfera social, um espaço em que se produz e elabora novos sentidos para os textos escritos. Sendo assim, no tipo de investigação aqui defendida, considera-se a universidade como esfera social, o contexto imediato que é o curso de Pedagogia e os alunos no sexto período letivo e o contexto mais amplo. Além disso, inclui-se o histórico das experiências vividas por esses sujeitos para além da universidade e que assinalam a heterogeneidade dos estudantes em seus processos diversificados de apropriação da cultura escrita.

Ora, considerando que vivemos em uma sociedade de classes altamente desigual em que o acesso à cultura escrita se dá de forma pouco ou nada homogênea, é pertinente refletir sobre o papel estratégico da universidade no processo de democratização dessa prática cultural e o importante papel do professor e de suas mediações. Dessa forma, ao investigar sobre as dificuldades sentidas/superadas pelos estudantes, aspectos de ordem subjetiva e ideológica precisam ser compreendidos e considerados em via de mão dupla, pois se destacam como elementos necessários à compreensão daquilo que alunos e professores declaram como dificuldades de apropriação do texto escrito no ensino superior.

Outra sinalização muito utilizada como justificativa para as dificuldades dos estudantes a respeito do texto acadêmico refere-se à má formação desses na educação básica, em especial no ensino médio. Isso é no mínimo questionável se pensarmos que “as dificuldades são inerentes a qualquer intento de aprender algo novo” (CARLINO, 2017, p. 28) e que se assim o fosse teríamos que compreender a escrita como um conhecimento que se aprende de uma vez para sempre, e que se encerraria com o ingresso ao ensino superior.

Sabemos que a cultura acadêmica é apenas uma das diferentes culturas que existem em torno do escrito, como já afirmado acima. Lidar com o contexto de produção escrita no ensino superior implica na apropriação de uma diversidade de textos, em formas particulares de ler e escrever e em categorias de análise que não são conhecidas ainda por aqueles que ingressaram na universidade. Desse modo, esse tipo de escrita requer dos estudantes além da assimilação de novos conhecimentos na construção do texto, uma nova reconfiguração de suas experiências com a escrita, agora na esfera universitária, o que em muitos casos resulta em obstáculos e dificuldades à produção escrita desses sujeitos no ensino superior. Esses são apenas alguns dos motivos que nos permitem refletir sobre a relação da escrita na Educação Básica com o que é vivenciado no Ensino Superior. Não se trata, pois, de lançar responsabilidades à Educação Básica pelo suposto “fracasso” ou pelas dificuldades sentidas pelos alunos (CARLINO, 2017), mas de pensar em que, em cada etapa da educação formal, a escrita tem características e exigências próprias e que necessitará de mediações.

Assim, ao pensar nas formas de apropriação da escrita na universidade e também em outras esferas formais de educação se torna inviável sustentar a ideia de uma competência construída somente na Educação Básica ao Ensino superior. Pelo contrário, isso impõe que, mesmo durante a formação universitária, os contextos sócio-histórico-culturais se modifiquem e outras demandas e expectativas se apresentem.

Tais considerações sugerem o sempre e necessário trabalho com o texto em todas as etapas da escolarização, possibilidade que admite o uso eficaz da língua como prática de linguagem exitosa, por meio do entendimento de seus elementos estruturais e da variedade de sentidos que pode produzir. Para tanto é necessária a compreensão de que a prática da linguagem ocorre em determinadas condições de produção, em um determinado contexto histórico, social e ideológico e que isso é válido para quaisquer níveis de ensino.

Essa atribuição das dificuldades dos estudantes à deficiência do ensino médio traz como consequência o indicativo, já declarado por estudantes e professores e implantado em algumas universidades, de que a criação de oficinas ou de uma disciplina no início do curso para trabalhar com produção textual poderia ser a solução dos problemas. Pensando assim, a universidade possibilitaria aos ingressantes uma oficina (quase sempre oferecidas por um professor voltado à área da linguagem e voltados a gêneros bem peculiares: resenha, resumo, artigo, etc.) ou ainda, uma disciplina em que se trabalhariam as técnicas de escrita de alguns gêneros textuais, acreditando-se assim que os problemas estariam resolvidos.

Essa percepção suscita pelo menos duas discussões e que acompanham não somente o Ensino Superior, mas toda a Educação Básica: 1) pensar que a responsabilidade de ensinar

leitura e escrita na Educação Básica e no Ensino Superior é de apenas uma única disciplina, voltada a uma área específica do conhecimento (Língua Portuguesa); 2) que quando pensamos em dificuldades dos alunos ou em gêneros textuais da esfera acadêmica falamos tão somente de alguns gêneros discursivos considerados de maior prestígio que sofrem variações conforme cada campo disciplinar. Carlino sustenta que a diversidade de textos dos diferentes campos curriculares, as reflexões daí advindas e suas particularidades no ensino superior implicam:

[...] integrar a produção e análise de textos no ensino de todas as disciplinas, porque ler e escrever fazem parte da prática profissional acadêmica dos graduandos que esperamos formar e porque elaborar e compreender escritos são meios inconfundíveis para aprender os conteúdos conceituais das disciplinas que esses alunos também devem conhecer (CARLINO, 2017, p.20).

Sobre a segunda questão que trata dos gêneros textuais mais prestigiados em sala de aula, há de se fazer uma observação: temos na esfera da universidade pelo menos dois grandes blocos desses gêneros. O primeiro diz respeito aos gêneros que conhecemos com objetivo de “formação geral”, por certo mais prestigiados (monografia, trabalhos finais, resenhas, artigos, etc.). Esses gêneros são os textos que os professores normalmente pedem aos alunos objetivando verificar o aprendizado de cada disciplina. O segundo bloco faz referência aos gêneros textuais considerados muitas vezes de menor prestígio e cujo objetivo é o de aprender ou de formação profissional (notas de aula, rascunhos, plano de aula, relatos de estágios, etc.). Esses, últimos, na ampla maioria das vezes é invisibilizado por alunos e professores.

Nesse sentido, a escrita acadêmica é socialmente tida como um modo poderoso de pensar e produzir conhecimento disposto de várias formas, sejam elas, ensaios, artigos, resumos, resenhas, notas de aula, seminários, monografias, planos e notas de aula, entre outros. Tais gêneros textuais exigem aprofundamento e um constante processo de apropriação de novos conhecimentos por parte do sujeito que deles faz uso.

Outra marca dessa produção escrita é que ela acaba se tornando o principal meio de avaliação, de apropriação e de divulgação do conhecimento no ensino superior. Ao mesmo tempo, essa escrita é um percurso, pontuado pelos diversos impasses e dificuldades que dizem respeito ao enquadramento às demandas acadêmicas. O iniciante desse tipo de escrita precisa, basicamente, se submeter aos parâmetros e convenções estabelecidas por essa esfera de comunicação para que sua produção textual seja reconhecida. Dessa feita, aprender a dizer sua palavra, aprender a pensar por meio da escrita de todas as ordens são tarefas fundamentais nos diferentes níveis de ensino. Isso tudo precisa ser vinculado a um processo de desenvolvimento

da escrita, o que envolve a participação de professores de todas as disciplinas curriculares que possuem, nas especificidades (teóricas e metodológicas) de suas disciplinas novas formas de escrever, que se organizam em função de referenciais próprios e de maneiras de compreender a realidade. Dessa forma:

a contextualização mais adequada para o entendimento de texto sobre cada área do conhecimento vai ser feita pelo professor da respectiva área, e isso não se refere apenas aos termos próprios da ciência em questão, mas também ao valor particular que nesse contexto assumem relações mais gerais (GUEDES, 2006a, p. 139).

Como vemos, muitas questões envolvem a apropriação da escrita acadêmica pelos estudantes. Nesse sentido, discutir sobre as dificuldades sentidas por professores e por estudantes significa refletir a respeito dos problemas encontrados na escola da educação Básica e do reconhecimento de que há muitas coisas ainda obscuras, muitos discursos sacralizados acerca da escrita e do leitor; significa pensar a escrita como conhecimento e assim sendo ela “não se dissocia dos outros conhecimentos objetivos, em suas diversas formas de produção, manifestação, circulação e apropriação” (BRITTO, 2007, 28).

Por esse motivo, Street (2014) defende que a grande possibilidade de os estudantes se tornarem efetivamente integrantes do mundo da cultura acadêmica é trazer seus valores pessoais, suas experiências, seus conhecimentos e questionamentos para serem considerados no interior da universidade. Nessa perspectiva, a escrita acadêmica não é uma atividade neutra, isolada de um contexto, mas sim um ato sócio-político de identificação que ajuda na construção e reconstrução de identidades sociais, profissionais e culturais em relação ao contexto social no qual está inserida. A esse respeito, Delcambre e Lahanier-Reuter defendem que:

Para os estudantes, a pesquisa é frequentemente associada aos imperativos da objetividade e da neutralidade, devendo afastar-se da expressão de uma subjetividade individual, bem como de práticas de debate e discussão (práticas que são geralmente associadas às experiências cotidianas). Essas representações impedem os estudantes de perceber duas dimensões da pesquisa, a saber: a objetivação da construção dos saberes e sua exposição e o fato de que a pesquisa é um lugar de debates e controvérsias (2014, p. 227).

Para os autores, a representação que se dá à pesquisa e conseqüentemente à escrita na universidade estão também no bojo das dificuldades apresentadas por estudantes universitários. São exatamente essas dificuldades que impedem que eles percebam a contribuição da

subjetividade para a construção da autoria e se voltem para a reprodução de uma escrita institucionalizada e mecânica, que tende a somente reproduzir cópias.

Nesse sentido, o texto acadêmico, entre outras coisas, também é uma arena de lutas onde podem se estabelecer disputas que tem como palco as relações sociais, culturais, de disputa política e de concepções ideológicas. Assim, um dos problemas que se vislumbra nesse cenário repousa nas novas dimensões discursivas que a escrita acadêmica demanda dos alunos, o que depende amplamente de uma capacidade de ler/compreender e produzir os gêneros textuais requeridos por esse ambiente, afinal a interação com textos acadêmicos, o ensino sistematizado, a compreensão da função social de cada texto e de suas características linguísticas exigem práticas constantes de leitura e produção textual de forma contextualizada.

Considerando que o ato de escrever é uma tarefa complexa, comungamos das ideias dos autores aqui discriminados que nos proporcionaram mecanismos para compreender e refletir sobre as dificuldades sentidas pelos estudantes com a escrita acadêmica. Em meio ao debate teórico, temos pistas de como a escrita nesse domínio atende a um poder maior do próprio sistema capitalista (educação mercantilista) em que a instituição de regras busca de certa forma enquadrar a prática da escrita a uma cultura hegemônica que universaliza convenções e invisibiliza os discursos dos sujeitos pertencentes as outras esferas de comunicação.

Por fim, os autores dos *Novos estudos do letramento* sinalizam para que se avance numa assunção de uma perspectiva de formação voltada também aos aspectos socioculturais, em que se amplie a experiência universitária para além do domínio acadêmico de sala de aula, sempre com o propósito da valorização dos diversos discursos que o estudante traz consigo. No bojo desse processo, deve-se atentar para os conhecimentos dos alunos, suas habilidades e os discursos produzidos por eles em suas relações de interação discursiva. Interligados a convenções e expectativas do discurso acadêmico, tal processo precisa favorecer a transição entre a educação básica e o ensino superior, no que diz respeito às práticas de escrita dentro e fora da universidade. Desse modo, as contribuições teóricas aqui discutidas representam parte de um conjunto de pesquisas desenvolvidas sobre esse tema que apontam algumas tendências emblemáticas que tendem a identificar as dificuldades dos alunos com a escrita.

2.4 - Do dialogismo ao gênero do discurso

Bakhtin foi um filósofo russo, do início do século passado, estudioso da filosofia da linguagem. Para ele, a linguagem é constituída pela interação verbal que se concretiza nos diferentes enunciados orais ou escritos materializados entre os sujeitos e seus interlocutores, dentro de um contexto sócio-histórico definido e em situações concretas de interlocução.

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, ou seja, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica, pois não está separada da realidade de usos dos falantes e nem dos valores históricos, sociais e ideológicos presentes na sociedade. Isso estabelece a ideia mestra segundo a qual toda voz (todo ato) humano envolve a relação com várias outras vozes.

Diante de uma extensa obra do autor permeada por uma teia de conceitos, foi preciso escolher, nos trabalhos dele, alguns conceitos centrais para compreensão das categorias utilizadas nesta dissertação, dentre os quais destacamos o conceito de dialogismo, de enunciado, ideologia, de gêneros do discurso e de polifonia. Diante dessas categorias Bakhtin dá à linguagem um papel central em sua teoria da superestrutura,¹³ visto que o acesso à realidade concreta em nossa sociedade é mediado pela linguagem. Bakhtin (2006) mostra que a linguagem tem papel central na superestrutura para legitimação de poder, mas também para revelar as representações ideológicas referentes à relação infraestrutura/superestrutura presentes no cotidiano.

Desse modo, para esse referido autor, qualquer objeto tanto do mundo interior quanto exterior manifesta-se sempre imbricado pelas mais diversas ideias, que são reflexo do discurso de outrem. Assim, não existe objeto que não surja envolto em discursos já existentes. Por isso, todo discurso necessariamente não se volta inteiramente para a realidade em si, mas para o universo discursivo que a circunda, conseqüentemente, toda palavra constitui-se de outras palavras ou discursos já ditos e é a isso que Bakhtin chama de *dialogismo*. Nos termos do autor:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Fica explícito no fragmento citado que, para Bakhtin (1988), a produção de comunicação é essencialmente dialógica, formada no processo de interação social de sujeitos entre si e entre o mundo, e isso leva à interligação de diferentes valores sociais que são consolidados em termos da incorporação do discurso de outrem, ou seja, é possível perceber no

¹³A preocupação do projeto do Círculo bakhtiniano era a elaboração de uma teoria marxista da superestrutura. Na tópica marxista, a superestrutura é constituída do processo social, político e espiritual da vida e de seus produtos; compreende toda a produção e os produtos do “espírito” humano. (FIORIN, 2017, P.20).

discurso daquele que fala ou escreve, as palavras do outro, o que resulta dizer que as relações dialógicas não se atêm a um mero limite do diálogo face a face, puro e simples, mas que esse é composto pela existência de uma relação dialógica interna do enunciado, que perpassa sempre pela fala do outro. Isso quer dizer que a nossa fala mantém sua identidade, mas também é permeada pela fala do outro.

Cabe aqui frisar que, para filósofo russo, a palavra “diálogo”, tão corriqueira nas relações pessoais e que pode ser definida, em linhas gerais, como uma forma de conversa, entre outras coisas, face a face, e que manifesta a busca por entendimento e acordo, distingue-se do conceito de dialogismo empregado pelo autor. Por mais que o autor compreenda que o diálogo compõe o conceito de dialogismo, para ele, as relações dialógicas tanto podem ser consensuais quanto divergentes, ou seja, com posições de acordo ou de desacordo. Desse modo, o "dialogismo" não se confunde com diálogo ou ainda “[...] se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, p. 61).

Daí que o conceito de dialogismo bakhtiano é, portanto, um conceito amplo, de cunho filosófico, discursivo e textual, não pode ser pensado pelo viés meramente das relações lógicas ou semânticas da língua. Para Bakhtin o que importa no diálogo são as posições dos sujeitos sociais, a discussão ideológica, os pontos de vista acerca da realidade, os valores no qual nos remete o lugar da interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em contextos sócio históricos e ideológicos específicos. Como ponto alto da concepção de dialogismo, Bakhtin afirma que:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imersas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (BAKHTIN, 2006, p. 410).

Tal reflexão revela de forma abrangente a concepção dialógica da linguagem do referido autor. Tal concepção é chamada de dialógica, pois pressupõe que a linguagem e os discursos têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva das subjetividades alheias, entendida

ao mesmo tempo em termos psíquicos, sociais e históricos, por meio de trocas verbais, ou seja, as situações concretas de interações linguísticas entre os falantes. Para Bakhtin (2015), adquire-se a linguagem em contato com seus usos em situações de interação comunicativa da vida concreta e não meramente a um emaranhado de sentenças em estado de dicionário ou pelas normas gramaticais:

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2015, p. 209).

Desse modo, não se pode reduzir a linguagem a uma concepção desconexa do sentido ideológico e das relações sociais. Os apontamentos do autor são coerentes, à medida, que a comunicação ocorre sempre em um contexto sócio histórico e implica o reconhecimento de que a linguagem é uma parte das forças produtivas desenvolvidas pelos seres humanos no processo de interação comunicativa entre os sujeitos. O discurso não tem existência própria, ele será sempre um produto da atividade humana. Nesse sentido, o conceito de dialogismo, segundo Bakhtin, se conecta indissociavelmente com o de interação, o que se torna a base do processo de produção dos discursos. Assim:

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes (BAKHTIN, 2015, p. 211).

O autor provoca a reflexão de que o dialogismo subjaz às relações estabelecidas, entre o eu e o outro em processos de interação. Nas relações dialógicas, cada palavra proferida é sempre uma réplica e/ou resposta de palavras alheias ditas anteriormente, o que compõe um universo de vozes equipolentes entre si que caracteriza ao que o autor denomina de polifonia do discurso. Cabe aqui ressaltar que, embora o conceito de *polifonia*¹⁴ e dialogismo tenham

¹⁴Polifonia, para Bakhtin, não é um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes (FARACO, 2009, p. 77-78).

algumas semelhanças, resguardam diferenças. Bakhtin (1997) compreende o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem; já os textos polifônicos são aqueles que permitem o reconhecimento de múltiplas vozes. O dialogismo revela-se na polifonia, no discurso direto e indireto, entre outras posições daquele que fala em diferentes processos de enunciação e que resguardam a posição do locutor diante da situação comunicativa. Assim, o locutor, ao emitir um enunciado, ele

pressupõe enunciados que o antecederam e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas. Não há analogias com eles (BAKHTIN, 2017, p. 26-27).

A citação acima nos ajuda a entender o enunciado como um elemento interligado por uma rede mais ampla de enunciados e de contextos enunciativos que são anteriores e posteriores a ele e que estão incorporadas ao nosso discurso a partir de enunciados proferido por outrem. Isso significa dizer que os enunciados não são independentes do contexto social e das relações interdiscursivas. Em sua essência, não são dirigidos por normas linguísticas inertes, sem nenhuma materialidade, como uma abstração do psiquismo humano.

Não obstante, Bakhtin apresenta os enunciados da vida cotidiana, entendendo que “na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (BAKHTIN, 2006, p.4). Por esse ângulo, o autor propõe que o enunciado não reflete passivamente (como um espelho) a situação extraverbal, está longe de ser sua causa externa, pois conclui determinada situação. É no extraverbal, compreendido como a dimensão social, que o caráter social do enunciado se constitui e se confirma.

Nos termos do autor:

O enunciado concreto (e não abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação (BAKHTIN, 2006, p.10).

É sob essa perspectiva que, para o autor russo, o enunciado se orienta essencialmente em função do seu interlocutor, entre outras coisas e é por isso que o enunciado é inteiramente determinado pelas relações sociais. A esse respeito, Bakhtin explica que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 117). Nesse sentido:

A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são

determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que se está submetido o locutor (BAKHTIN, 2006, p. 118).

Em outras palavras, o enunciado é um campo comum entre locutor e interlocutor, e assim sendo, “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282). Sendo assim, o enunciado não poderá ser explicado desconsiderando-se a situação social imediata e ampla, à medida que “a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção” (BAKHTIN, 2006, p. 128). Entendemos, assim, que o enunciado é compreendido sempre sob o ponto de vista social, histórico e cultural que inclui para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nele envolvidos, a partir do qual se constroem os enunciados.

Assim, os enunciados manifestam a verdadeira essência desta que é a interação verbal: “Todo ato criativo individual, todo enunciado é individual e único, porém em todo enunciado há elementos idênticos aos dos outros enunciados de um dado grupo discursivo [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155). Sendo o enunciado um produto da interação, ele é único, porque expressa um dado contexto histórico e social que lhe deu origem.

Além disso, é importante salientar que, em um mesmo contexto, coexistem diferentes sentidos para um mesmo enunciado. O que torna um enunciado único e irrepetível. A palavra, desse modo, possui contornos biunívocos; ou seja, podemos expressar um mesmo enunciado várias vezes, mas jamais ele produzirá os mesmos sentidos, porque as situações, os momentos serão outros, enfim, os contextos são irrepetíveis. Mais especificamente:

o tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem _ palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação_, mas também pelos aspectos extraverbaís da situação. Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes. O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence. *O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta*, É isso que constitui o tema do enunciado (VOLÓCHINOV, 2017, p. 228, grifo do autor).

Diante disso, é impossível reproduzir fielmente a situação na qual o enunciado foi materializado primeiramente. E, cabe sublinhar, que esta condição de não repetição, é sempre concreta, porque não está desconexa do contexto ao qual está vinculada. Todos os enunciados são plenos de palavras alheias, isso porque “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2016, p. 54). Um enunciado sempre responde a outro enunciado. Como um elo, provoca

réplicas, estas, por sua vez, suscitaram novos enunciados, ideia reforçada por Bakhtin (2016) ao afirmar que

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016, p. 57).

Considerando que os ecos e ressonâncias apotam, irremediavelmente, às relações dialógicas com os outros enunciados e, ao compreendermos o enunciado como uma unidade discursiva estritamente social e que provoca uma atitude responsiva por parte do sujeito, que passa a assumir uma postura ativa de resposta no diálogo, resulta-se na ideia de que o enunciado é produzido para alguém, com uma intenção comunicativa pré-definida no aguardo de uma resposta e que será manifestado por meio dos gêneros discursivos, os quais funcionam como transmissores tanto da história da sociedade quanto da língua.

Acerca dos *gêneros do discurso* como um dos elementos de acabamento do enunciado, Bakhtin (1997), observa que a vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo, ao escolher um determinado gênero do discurso para se comunicar. Podemos entender, assim, que os gêneros dos discursos são “formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo.” (BAKHTIN, 1997, p. 282). Com isso, podemos dizer que são os gêneros que organizam nosso discurso e permitem a comunicação discursiva. Nos termos de Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *tudo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Portanto, para Bakhtin, os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. Segundo o autor, o *tema* (conteúdo temático) refere-se aos conteúdos ideológicos do gênero. Já no que tange à *forma composicional* (construção composicional), essa pode ser entendida como características particulares que pertencem a um dado gênero do discurso. No tocante ao *estilo*,

esse apresenta-se como reflexo da individualidade do autor que se refere as escolhas lexicais e traços pessoais presentes no enunciado.

O autor em sua obra lembra que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, por meio de gêneros do discurso, e que os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros aplicados conforme a situação comunicativa, de um uso mais formal a um uso mais informal da língua. Assim, o discurso é moldado pelo gênero durante a relação discursiva concreta dos contextos interacionais. Desse modo, o ato oral e escrito possui formas diversificadas de acordo com a finalidade comunicativa do locutor.

No mais, Bakhtin afirma que escolhemos as palavras de acordo com as especificidades do gênero discursivo utilizado no momento da interação verbal, já que o gênero é uma forma típica do enunciado. No gênero, a palavra incorpora esta tipicidade. Nesse caso, a palavra não é dotada apenas de expressão típica, mas também de expressão individual, já que nos comunicamos por meio de enunciações individuais. E as palavras são incorporadas ao nosso discurso a partir de enunciados de outras pessoas que “[...] trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 1997, p. 314).

O uso de um determinado gênero está associado a sua esfera de atividade humana historicamente constituída e com finalidades discursivas específicas. Dessa maneira, os gêneros vão sofrendo modificações em consequência do momento histórico e social em que estão inseridos. Cada situação social origina um gênero, com suas características que lhe são peculiares conforme cada esfera de comunicação. Com isso, percebemos que cada esfera organiza suas formas típicas de comunicação social, à medida que

As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. [...] Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social (BAKHTIN, 2006, p. 43).

Cada esfera apresenta uma orientação social determinada para a realidade, para objetos discursivos próprios e funções ideológicas específicas e os gêneros do discurso, por conseguinte, reproduzem essa lógica. Dessa forma, podemos compreender que os gêneros se constituem a partir de situações da vida social relativamente estáveis, ou seja, imersos nas esferas sociais que, por sua vez, comportam diversos intercâmbios comunicativos. Com isso,

como já dito, podemos entender que são os gêneros que organizam o nosso discurso e permitem a comunicação discursiva, pois, segundo Bakhtin:

Os gêneros do discurso **organizam nosso discurso** quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais. Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...] uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação de conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala (BAKHTIN, 1997, p. 283, grifos nossos).

A partir dessa fala explicativa sobre o conceito de gêneros do discurso e da sua relação com as interações, a produção de linguagem de um indivíduo é uma ação resultante de um conjunto de decisões dentre as quais está a escolha de certos gêneros para a tessitura do texto que deve atender a uma determinada situação comunicativa. A princípio, existem certos modelos textuais pertinentes a partir dos quais são produzidos novos textos por meio dos quais acontece uma ação comunicativa.

Ampliando a compreensão sobre as relações da linguagem e de seus usos, Bakhtin (1979) afirma que a linguagem se configura como lugar de construção de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos. Constitui-se, ainda, como uma forma da ação sobre o outro e sobre o mundo, sendo marcada por um jogo de intenções e representações, configurando-se, portanto, como algo inacabado que se atualiza no contexto sócio-histórico e ideológico. Assim, compreender a concepção de linguagem na dimensão interlocutiva significa compreendê-la como espaço de construção da própria linguagem e dos sujeitos que com ela e sobre ela trabalham. Logo, Bakhtin assevera que:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio pelo qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1997, p. 41).

Nessa perspectiva, podemos adentrar ao que Bakhtin intitula como a *ideologia do cotidiano*, caracterizada por meio das relações discursivas realizadas em encontro fortuitos do dia a dia entre as pessoas no convívio social, o que para o autor “constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (BAKHTIN, 2006, p. 123). Assim,

compreende as formas da consciência social, os modos de ver e conceber a realidade concreta e, por sua vez, orientadas nas práticas de interação verbal da vida cotidiana.

O conceito de *ideologia* em Bakhtin (2006) se aproxima ao conceito utilizado por Marx (2007), em que o significado dessa palavra seria o mesmo que ilusão, ou melhor, uma “falsa consciência”, um discurso que age mascarando a realidade mostrando apenas a sua aparência e escondendo as demais qualidades e as contradições, ou seja, a essência. Isso seria produto de uma consciência limitada do sujeito, por este desconhecer condicionantes históricos, sociais e econômicos em sua totalidade.

Por outro lado, o filósofo russo acrescenta à teoria marxiana ao dizer que as ideologias se cristalizam a partir das ideologias do cotidiano, exercendo sobre estas uma forte influência, dando-lhes o tom e a materialidade discursiva construída nas relações concretas das interações comunicativas entre interlocutores, haja vista que a ideologia do cotidiano está no campo da infraestrutura influenciando a superestrutura e vice versa, em outras palavras, tanto a ideologia quanto a ideologia do cotidiano agem uma sobre a outra, impregnam-se mutuamente. A isso o autor acrescenta que:

Os níveis superiores da ideologia do cotidiano que estão em contato com os sistemas ideológicos são substanciais e têm caráter de responsabilidade e de criatividade. São mais móveis e sensíveis que as ideologias constituídas. São capazes de repercutir as mudanças da infraestrutura socioeconômica mais rápida e mais distintamente. Aí justamente é que se acumulam as energias criadoras com cujo auxílio se efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos. (BAKHTIN, 2006, p.125).

A partir do exposto podemos deduzir que há uma relação imbricada entre ideologia e linguagem, pois a ideologia se materializa na linguagem, haja vista que todo signo também é ideológico: “Em outros termos, tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2006, p. 31). Dessa forma, o signo é sempre ideológico e construído histórico-culturalmente nas diferentes situações e relações sociais que é o lugar material dos signos criados nas relações discursivas. No domínio da ideologia, cada campo (classes sociais) tem seu próprio material ideológico, formulando signos que lhe são próprios e que não são aplicáveis a outros domínios. Assim, o signo é criado por um domínio ideológico construindo na materialidade das interações discursivas por uma ordem discursiva. Desse modo:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela refletem sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação

ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN, 2006, p. 35-36).

Em outras palavras, os signos são abrigos das posições ideológicas de classes sociais que agem sobre o sujeito e a sociedade em geral de forma a determinar seu posicionamento diante da realidade concreta. Bakhtin busca entender a ideologia na concretude dos acontecimentos, ou seja, materializada enunciativamente. Assim, é nesse jogo de estabilidades e instabilidades, que a ideologia se constrói entrelaçadas em nossas relações sociais, em nossa compreensão do mundo e, por conseguinte, significando nossas interações, pois:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito a critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.) (BAKHTIN, 2006, p. 32).

Assim, compreendemos que os signos só podem existir nas relações sociais. No entanto, como visto, os signos não existem apenas como uma parte de uma realidade, eles também refletem e refratam acrescentando-lhes índices emotivo-valorativos. Assim, a partir das discussões acima, podemos entender que a ideologia é um conceito central na obra do Círculo de Bakhtin e que não corresponde a um produto de ordem internalizada, subjetiva, mas constitui-se na vida social, sendo a própria condição de existência da consciência e da linguagem. Faraco (2009) nos apresenta uma síntese geral da concepção de ideologia para os estudos do Círculo, afirmando que,

[...] a palavra ideologia é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista). Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar uma certa terminologia marxista) (FARACO, 2009, p. 46).

Dessa forma, a ideologia também compreende as relações entre linguagem e sociedade, determinado pela intensidade em que a linguagem determina a atividade mental e a consciência dos sujeitos, e também pela intensidade em que a ideologia constitui a linguagem propiciando

a sua emergência em função das estruturas sociais, portanto no contexto de estudo o materialismo histórico dialético em sua contribuição sobre o conceito ideologia enriquece a produção de conhecimento relacionada ao estudo da filosofia da linguagem.

A filosofia da linguagem bakhtiniana compreende todas as áreas do conhecimento humano como produtos ideológicos que pertencem a uma realidade, seja ela natural ou sócio-histórica. Todo signo, fazendo parte de uma realidade material ao reproduzir uma realidade social, é ideológico. Tudo o que é produzido pelos sujeitos (ciência, produtos de consumo, instrumentos, conhecimentos, entre outros), tudo o que o homem observa como dado, tudo isso compõe o mundo dos signos, isto é, da ideologia e contém um caráter semiótico.

Por fim, cabe ressaltar que Bakhtin não elabora em si um método de pesquisa, porém as categorias de análise que apresenta em suas obras vêm sendo utilizadas por vários teóricos dos estudos da linguística histórico - social por meio daquilo que denominaram de Análise Dialógica do Discurso. Essa linha analítica tem como intuito, entre outras coisas, compreender a natureza das unidades da língua e seu emprego na forma de enunciados a partir das condições dialógicas do discurso. Dessa forma, cabe ao pesquisador desbravar esse caminho por meio das categorias de análise bakhtiniana, construindo, por conseguinte, uma postura dialógica diante do objeto de pesquisa com intuito de analisar as vozes ideológicas do enunciado.

3. METODOLOGIA

*Não há entrada já aberta para a ciência e só
aqueles que não temem a fadiga de galgar suas
escarpas abruptas é que têm a chance de chegar a
seus cimos luminosos.*
Karl Marx (1983)

Em qualquer tipo de pesquisa há sempre que se galgar e abrir caminhos por meio de uma metodologia que busque compreender o objeto pesquisado, pois o percurso só está inscrito no próprio objeto e o roteiro só será visível se olharmos em todas as direções. Assim sendo, é preciso começar dizendo que a “[...] metodologia não é uma pauta de instruções, é a capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico” (CIAVATTA, 2001, p. 139).

A sustentação metodológica e teórica nos dá amparo para que saiamos do âmbito do senso comum e passemos para o âmbito daquilo que é científico, apresentando os materiais e os métodos utilizados (participantes, instrumentos, procedimentos, critérios, variáveis/categorias de análise, etc.). Ao narrar os procedimentos de construção e análise dos dados, descrevemos os materiais que propiciaram a obtenção dos resultados. A metodologia aqui empregada busca estudar a organização da pesquisa e os caminhos escolhidos para ela.

As subseções seguintes explicitam a caracterização da pesquisa, descrição do *lócus*, quem são os sujeitos, os procedimentos de construção de dados, que esclarecem a trajetória da pesquisa e as condições de produção da investigação, considerando a problemática e os objetivos da pesquisa.

3.1- Caracterização da pesquisa

Em harmonia com a teoria da análise dialógica do discurso, adotada nesta dissertação, ganha relevância a pesquisa qualitativa do tipo descritivo-analítica por meio de um estudo de caso, com o objetivo de compreender aspectos que perpassam valores, ideologias e sentidos. Isso tudo por meio de ferramentas que incluem depoimentos, entrevistas, observações e análise de documentos, com intuito de buscar uma maior aproximação, caracterização e compreensão dos objetos, agentes e situações de pesquisa (MINAYO, 2000).

Triviños (1987) sustenta a ideia de que o estudo de caso é o tipo de pesquisa mais utilizado no campo da educação em que os dados construídos visam descrever comunidades, sujeitos, situações, traços característicos e o ambiente em que os sujeitos se situam, com o intuito de conhecer e analisar essas realidades. Tal estratégia de pesquisa se coaduna com o objeto de investigação aqui proposto porque ajudará a compreender as produções de sentidos dos sujeitos acerca da escrita acadêmica de uma turma específica do sexto período letivo do curso de Pedagogia da UFPA,

Para análise dos dados se articularão as concepções da análise dialógica do discurso a aportes teórico-metodológicos de uma pesquisa qualitativa, em que os conceitos elaborados não sejam dados como prontos, acabados, mas que sejam costurados por meio das relações de sentido contidas entre o sujeito e objeto da pesquisa de forma dialética. Nesse viés, essa investigação implica na busca de compreender as perspectivas subjetivas das vivências dos sujeitos por meio dos signos interpretados no contexto das relações interdiscursivas.

Quanto ao papel do pesquisador, Bogdan e Biklen (1994) recomendam que o mesmo precisa fazer observações em campo, emitir juízos de valor e se aproximar o máximo possível de seu objeto de análise. Para tanto, é fulcral que a capacidade interpretativa e de análise do investigador nunca perca o contato com o desenvolvimento do acontecimento. Assim, nesse tipo de abordagem, o pesquisador se reveste de um protagonismo diante dos dados recolhidos, que devem ser ricos em aspectos descritivos, relacionados às pessoas, ao local e aos registros de conversas. Por fim, o pesquisador deve analisar os dados por meio de categorias que emergem tanto do método quanto do objeto durante a própria investigação.

O objeto de pesquisa aqui proposto exigirá um olhar dialógico e sensível à escuta de *outrem* – é nesse escopo que se adotará a contribuição dos estudos do *dialogismo* bakhtiniano. Tal conceito subsidiará toda a análise dos dados construídos, com vistas a um processo mais interativo e dialógico que busca desvelar valores e visões dos estudantes acerca da escrita acadêmica.

Assim sendo, os dados dessa pesquisa serão analisados a partir da teoria da análise dialógica do discurso,¹⁵ por meio das repostas de questionários com perguntas abertas e fechadas aplicadas aos alunos e uma entrevista estruturada, na tentativa de desvelar os sentidos construídos pelos estudantes sobre as dificuldades que a produção escrita na academia lhes demanda. No mais, os procedimentos de construção e análise dos dados serão melhor explicitados nas subseções seguintes.

3.2-Descrição do *lôcus* da pesquisa

Para investigarmos sobre as dificuldades sentidas pelos estudantes em relação à escrita acadêmica, escolhemos como campo de estudo a Universidade Federal do Pará,¹⁶ especificamente uma turma do Curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências da Educação. A escolha pelo Curso de Pedagogia atendeu a algumas motivações. Inicialmente, por ser um curso em que as práticas de letramento são fundamentais, tanto para os futuros professores, quanto para as crianças com quem eles lidarão depois de formados, já que os futuros professores serão os responsáveis pela introdução das crianças à cultura escrita escolar. Tal escolha pelo curso de Pedagogia se justifica também pelo fato de eu ser estudante do curso de mestrado da pós-Graduação em Educação e ter feito estágio de docência nessa turma do sexto período, o que facilitou o acesso aos estudantes. Por fim, porque boa parte dos estudantes dessa turma participaram da pesquisa sobre letramento acadêmico em 2016-2018, desenvolvida pelo Grupo de estudos e pesquisa em Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia (LEIAA), do qual participo como membro. A seguir serão descritos em linhas gerais aspectos sobre a Universidade Federal do Pará-UFPA, O Instituto de Ciências da Educação-Iced. e, dentro dele, o Curso de Pedagogia.

¹⁵ Ainda que os autores do chamado Círculo de Bakhtin não tenham proposto um “conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada”, vários estudiosos de Bakhtin, entre eles Brait (2008, p. 9-31 e outros), têm concebido os estudos da linguagem a partir de seus escritos. Assim, a “indissociável ligação entre língua, linguagens, história e sujeitos [que] instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas”(p.10).

¹⁶ As informações contidas nesse item foram retiradas do site oficial da UFPA (<https://portal.ufpa.br/index.php/universidade>), descritas no item "Institucional"

A Universidade Federal do Pará foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, após cinco anos de tramitação legislativa. Congregou diferentes faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis.

A primeira reforma estatutária da Universidade aconteceu em setembro de 1963, quando foi publicado o novo Estatuto no Diário Oficial da União. Dois meses após a reforma estatutária, a Universidade foi reestruturada pela Lei nº 4.283, de 18 de novembro de 1963. Nesse período, foram implantados novos cursos e novas atividades básicas, com o objetivo de promover o desenvolvimento regional e, também, o aperfeiçoamento das atividades-fins da Instituição.

De julho de 1969 a junho de 1973, o Reitor foi Aloysio da Costa Chaves, período em que o Decreto nº 65.880, de 16 dezembro de 1969, aprovou o novo plano de reestruturação da Universidade Federal do Pará. Um dos elementos essenciais desse plano foi a criação dos Centros, com a extinção das Faculdades existentes, e a definição das funções dos Departamentos.

A Universidade Federal do Pará é uma instituição federal de ensino superior, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (Sesu). O princípio fundamental da UFPA é a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão. O atual Reitor é o Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho, eleito para o quadriênio 2016-2020, e recentemente reeleito para o quadriênio 2020-2024.

Hoje, a UFPA é constituída por 15 institutos/centros, oito núcleos, 36 bibliotecas universitárias, dois hospitais universitários e uma Escola de Aplicação. Segundo o Anuário Estatístico de 2018, ano base 2017, elaborado pela Pró-Reitoria de Planejamento, o ensino de graduação alcançou a marca de 38.865 mil estudantes; a pós-graduação, em torno de 9.249 estudantes, alocados em 85 programas de mestrado e doutorado, sendo que 12 estão em *campi* do interior do Estado, o ensino fundamental e médio, 1.051 estudantes. Há, ainda, 6.769 estudantes matriculados em cursos de ensino técnico e cursos livres das Escolas de Música, Teatro e Dança e de Línguas Estrangeiras.

A maior universidade pública da Amazônia possui 4.411 estudantes matriculados no mestrado; e 2.271, no doutorado. São 120 cursos, distribuídos por 40 doutorados, 58 mestrados acadêmicos e 22 mestrados profissionais. Dos 85 programas da UFPA, 12 estão em *campi* do interior do Estado. A seguir nos reportaremos ao instituto de ciências da educação.

Instituto de Ciências de Educação (Iced)¹⁷ tem sua história iniciada em 17 de janeiro de 1949, quando foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará, entidade particular, mantida pela Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária do Pará. Porém, o seu funcionamento remonta a 1954, quando foi autorizada a funcionar pelo Decreto Nº 35.456 de 04 de maio de 1954. Em 1957, ocorreu a incorporação à Universidade Federal do Pará.

Na década de 1970 transfere-se em definitivo para o Campus Universitário do Guamá, hoje Cidade Universitária José da Silveira Neto, quando passa a denominar-se Centro de Educação, sendo a sua criação normatizada pelo Decreto Nº 65.880, de 18 de dezembro de 1969. Entre a década de 1970 e 1980 o Centro de Educação manteve Núcleos de Educação em Santarém, Amapá, Acre e Rondônia, que deram origem às universidades hoje existentes nessas localidades.

Em 2008, com a mudança do Estatuto da Universidade Federal do Pará, recebe o nome de Instituto de Ciências da Educação, constituindo-se como unidade acadêmica de formação superior em graduação e pós-graduação na área de educação, tendo regimento aprovado pela Resolução nº 649 de 08 de março de 2008 do Conselho Universitário – CONSUN.

Possui três subunidades acadêmicas, a saber: Faculdade de Educação, Faculdade de Educação Física e Programa de Pós-Graduação em Educação. A Faculdade de Educação oferta o Curso de Pedagogia, primeiro curso de licenciatura implantado no Estado Pará, reconhecido pelo Decreto nº. 35.456/1954 e pela Portaria do Ministério da Educação Nº 771/1954. A Faculdade de Educação Física, criada em 2006, oferta o Curso de Educação Física e o curso de pós-graduação iniciou na década de 1970, com cursos de especialização *lato sensu*. Essa primeira experiência favoreceu a criação, em 1992, do curso de Mestrado em Educação e, em 2006, a criação do curso de doutorado, configurando-se como o mais importante programa de formação de pesquisadores em educação da Amazônia. O Programa de Pós-graduação em Educação possui três linhas de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais; Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas; Educação, Cultura e Sociedade. com conceito 5 da Capes.

O Iced tem como missão “Formar profissionais da educação e produzir conhecimento comprometidos com o desenvolvimento sócio educacional e cultural da Amazônia, na perspectiva da construção de uma sociedade justa, sustentável, inclusiva e democrática” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p.68). Por essa longa caminhada, podemos afirmar que o Instituto de Ciências da Educação tem forte presença na educação da região e é

¹⁷As informações que seguem foram retiradas do Relatório de Atividades Anual do ICED do ano de 2020

responsável por programas e projetos de pesquisa, ensino e extensão que desenvolve em parceria com as redes de ensino, com os movimentos sociais e com órgãos públicos no âmbito municipal, estadual e federal.

A Universidade Federal do Pará foi a primeira instituição de nível superior a implantar o Curso de Licenciatura em Pedagogia no Estado do Pará, por meio do Decreto nº 35.456/54 de 4 de maio de 1954, assinado por Getúlio Vargas. O Curso de Pedagogia nasce sob a égide do esquema 3+1, e já em 1962 temos modificação no Curso, formando-se o generalista pedagógico.¹⁸

Com a Reforma Universitária de 1968 tem-se o especialista, com habilitações profissionais destinadas a atuar em orientação educacional, supervisão escolar, administração e inspeção no âmbito dos estabelecimentos de ensino e do sistema escolar. Em decorrência da Lei 5540/68 dois desenhos curriculares são formulados na UFPA para o Curso de Pedagogia. O primeiro deles é regulamentado pela Resolução 126/72, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEPE) em que se implantam as habilitações profissionais e o segundo, inspirando ares democráticos devido à reorganização dos movimentos sociais, dos sindicatos, da organização de novos partidos políticos. Com o fim da ditadura militar, em 1985, modifica-se novamente o Curso de Pedagogia, com a Resolução de nº 1234/85 do CONSEPE.

O curso oferece 180 vagas/ano, nos turnos matutino e noturno; tem a duração mínima de quatro anos e a máxima, de seis anos, em modalidade de oferta presencial, com 3.211 horas, com 48 atividades curriculares, distribuídas em oito períodos letivos. O título conferido aos concluintes é o de Licenciado em Pedagogia.

A Faculdade de Educação (Faed) oferta o Curso de Pedagogia para mais de 800 alunos, em suas dezesseis turmas, distribuídas nos turnos da manhã e da noite¹⁹. A Faed integra o Iced e fundamenta-se em quatro grandes bases: a) materialidade/idealidade do sujeito; b) localização/universalização do conhecimento; c) emancipação/regulação da sociedade; d) educação/escolarização de Crianças, Jovens e Adultos; e) teoria/prática na Experiência com a Amazônia. E o desenho curricular do curso passa a constituir-se por três núcleos: o básico, o de aprofundamento e o núcleo integrador, com oito eixos temáticos, a saber: a escola e o conhecimento; mundo do trabalho; educação inclusiva e direito à diversidade; escola, cultura e

¹⁸ Com duração de 3 anos era formado o bacharel, para a formação do licenciado era acrescentado mais um ano de didática, passando a ser conhecido como o esquema 3+1.

¹⁹ Ver descrição completa do Projeto Pedagógico do Curso: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. ICED/UFPA**. Belém: PA, Texto digitado, 2010.

democracia; linguagens e tecnologias; infância e adolescência; política de direito à educação; paisagem, espaço e território na Amazônia (UFPA, 2010).

Atendendo a essa especificidade, o Curso se destina à formação de professores e professoras para exercer funções de magistério na Educação Infantil, anos Iniciais do Ensino Fundamental e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação docente também compreende a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação e de projetos e experiências educativas não-escolares.

Recentemente, em 2019, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) passou por atualização para cumprir as determinações prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Na subseção que segue, caracterizaremos os sujeitos participantes desta pesquisa, os critérios de escolha dos sujeitos e o perfil que desenhamos a partir da aplicação do questionário *on line*.

3.3- Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta investigação são estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, regularmente matriculados no sexto/sétimo²⁰ períodos. Os critérios de seleção da turma foram: 1) minha participação na turma na disciplina literatura infanto-juvenil, por um período completo, como aluno de pós graduação em Estágio de docência; 2) por já terem cursado mais da metade de seu percurso acadêmico e consequentemente por isso vivenciaram diferentes práticas de escrita em diferentes componentes curriculares, em resposta às demandas das disciplinas, seja como forma de organização dos conteúdos estudados ou ainda para fins de avaliação; 3) por terem participado da pesquisa do grupo LEIAA sobre Letramento Acadêmico no curso de Pedagogia em 2016-2018 e já feito sinalizações sobre suas dificuldades na escrita acadêmica;²¹ 4) ter estudantes com diferentes trajetórias de ingresso na universidade (ENEM, Cotas, etc.).

Trinta e quatro alunos estavam matriculados na turma selecionada; deles, vinte e sete estudantes responderam o questionário *on line*. No entanto, no decorrer do período de Estágio

²⁰ A pesquisa iniciou com os alunos no sexto período, quando responderam o questionário, mas as entrevistas foram feitas quando os alunos já estavam no sétimo período do curso

²¹ Lembramos que na Pesquisa sobre Letramento acadêmico realizada pelo grupo de pesquisa LEIAA, o foco de análise recaiu mais detidamente sobre aspectos voltados à leitura. As dificuldades com a escrita foram sinalizadas, mas não tiveram tratamento analítico.

de docência (outubro a dezembro de 2019) e a partir da aplicação do questionário, estabelecemos alguns critérios para a escolha de sujeitos que poderiam participar da segunda etapa da pesquisa: a) que tivessem assiduidade nas aulas; c) que aceitassem voluntariamente a participar das entrevistas, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; d) que apresentassem diferentes trajetórias de ingresso no curso e de trajetória acadêmica. Dessa forma, somente cinco se enquadraram em todos os critérios da pesquisa e, por conseguinte, participaram da etapa das entrevistas.

3.4- Técnicas de coleta de dados

Nesta seção, discutiremos sobre os principais instrumentos utilizados nesta dissertação, resumindo aqueles que serão empregados nessa pesquisa para coleta dos dados. Marconi e Lakatos (2003) salientam que são vários os procedimentos de coleta de dados dentre os quais se destacam: a) coleta documental; b) observação; c) entrevista; d) questionário; e) formulário; f) medidas de opiniões e atitudes; g) técnicas mercadológicas; h) testes; i) sociometria; j) análise de conteúdo; k) história de vida. Para o desenvolvimento desta pesquisa foram construídos instrumentos articulados aos objetivos e às questões de investigação. Esses instrumentos de Pesquisa são o questionário e a entrevista.

3.4.1- Questionário

O questionário é uma técnica de coleta de dados muito utilizada nas pesquisas sociais e extremamente viável quando se trata de captar opiniões, percepções, posicionamentos, entre outros. O questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (GIL, 1999, p. 128). Dessa forma, iniciamos as questões de caráter empírico, utilizando o questionário como instrumento que contribuirá na construção dos dados acerca de informações mais amplas, de cunho sociocultural dos alunos de pedagogia, considerando que:

junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

Como já referido acima, 27 alunos participaram da aplicação dos questionários que ocorreu no decorrer de minha participação na disciplina Literatura Infantil. Desse modo, tive a oportunidade de acompanhá-los durante todo o período da disciplina, fato que contribuiu para

a construção de dados, assim como para discutir com a turma aspectos da pesquisa e me familiarizar com todos/as.

De antemão, foram selecionados 4 alunos para testar o instrumento, ou seja, um pré-teste do questionário. A partir desse procedimento, o instrumento foi ajustado, melhorando a redação de duas de suas questões. Ao proceder aos devidos ajustes, o questionário foi apresentado à turma enfatizando os objetivos da pesquisa e os motivos da participação deles, além de informá-los sobre os procedimentos para o preenchimento do instrumento e de como acessá-lo.

O questionário constituiu-se de dezenove perguntas fechadas e três questões abertas auto aplicadas e respondidas em meio eletrônico,²² construído no *Google Docs*. A utilização da ferramenta chamada formulário, disponibilizado no *Google Docs*, possibilitou o acesso dos estudantes ao questionário por meio de um link disponibilizado no *whatsapp* da turma. Além dessa facilidade, o formulário em questão armazenou os dados construídos em uma planilha eletrônica e apresentou os resultados em forma de gráficos e tabelas, o que também facilitou sobremaneira a análise inicial das informações obtidas.

A partir da receptividade e do aceite da turma, disponibilizamos o questionário a todos os estudantes, que responderam por meio dos seus celulares pessoais ou por computadores disponibilizados no laboratório de informática localizado nos pavilhões de aula. O preenchimento se deu nos dois primeiros meses em que acompanhei a turma na disciplina. Durante esse processo, sempre enfatizava a importância da pesquisa, explicitando sua intencionalidade, objetivo e sua metodologia como forma de motivá-los a participar. Seguem os dados descritos no questionário.

As questões foram organizadas em cinco seções. Na primeira, constavam questões de múltipla escolha, versando sobre a identificação dos estudantes: nome, sexo, faixa etária, cor/raça, trabalho, renda familiar, entre outros. Na segunda e terceira, foram disponibilizadas perguntas que versaram sobre a formação escolar dos estudantes e de seus pais: escolaridade no ensino fundamental e médio, forma de ingresso no ensino superior e escolaridade dos pais. Na seção quatro e cinco foram respondidas questões que tratavam das práticas de leitura e de escrita dos estudantes, sendo que três dessas questões eram abertas: o que liam e o que escreviam, as dificuldades, a mediação dos professores. Todas as questões utilizadas no questionário encontram-se detalhadas no apêndice A.

²²Para responder ao questionário, estudantes utilizaram os computadores disponíveis no laboratório de informática do Instituto de Ciências da Educação (ICED) ou os de uso pessoal. Portanto, não houve limite de tempo para a realização da tarefa que foi executada no período de novembro a dezembro de 2019

Obviamente que os dados advindos dos questionários por si só não dariam conta de traçar o perfil sociocultural dos alunos. Contudo, já apontavam pistas e possibilidades de análise e quando acrescidos de outros dados diferenciados, a exemplo das entrevistas orais, ajudarão a melhor delinear algumas facetas das características sociais, culturais e econômicas dos sujeitos da pesquisa.

3.4.2 - Entrevistas

A entrevista será mais uma técnica de construção de dados nessa dissertação. Seu uso se justifica por acreditar que tal técnica proporciona uma melhor relação entre entrevistador e entrevistado, o que facilita a obtenção de dados mais reais acerca dos significados e crenças que os alunos têm sobre as dificuldades que eles sentem ao produzir textos acadêmicos. Assim:

Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista como método de obtenção de informações consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, por meio da seleção cuidadosa de pessoas, com o propósito de obter informações sobre fatos ou representações. No mais, “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34), o que para os autores tem como propósito aprofundar e esclarecer aspectos voltados ao objetivo da pesquisa.

Nesta dissertação, será utilizada a entrevista do tipo semiestruturada que é uma técnica adotada para recolher informações que combina perguntas abertas e fechadas em que o entrevistado discorre sobre o foco da investigação. Nela o “entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considerar adequada” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 197), o que confere à entrevista um caráter mais informal e flexível, e que de certa forma favorece respostas mais espontâneas dos entrevistados.

Como condição essencial para uma boa entrevista, o pesquisador/entrevistador sempre deve deixar o informante à vontade para responder, tomando suas respostas como pressuposto para novas perguntas, caso haja necessidade, e atentando aos objetivos da pesquisa, direcionando, no instante que achar propício, a discussão para o assunto que o interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a

recompor o contexto da entrevista, permitindo ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados.

Vale ressaltar que, ao se tratar da delimitação do número de entrevistados, dois critérios foram considerados. O primeiro quanto à escolha do método, que aqui se alinha à abordagem qualitativa. O segundo seria as condições materiais e sociais para efetivação das entrevistas, que não puderam ser presenças em decorrência do momento de pandemia provocado pela COVID-19, e que limitou a entrevista ao acesso por meio de ferramentas virtuais. Importante lembrar que ao adotarmos a entrevista em profundidade, a intenção não é produzir dados quantitativos, e nesse sentido as entrevistas não precisam ser numerosas. Diante das condições supracitadas ocasionadas pela pandemia, o que nos interessou foi a representatividade e, por isso, ponderamos sobre os critérios de seleção e o número de participantes das entrevistas (ZAGO, 2003).

Dessa forma, a entrevista estruturada teve como um dos objetivos aprofundar e articular o já descrito nos questionários, retomar o tema, rediscuti-lo, aprofundá-lo, estabelecendo relações outras, ampliando, assim, as possibilidades de análise e compreensão das dificuldades dos alunos com a escrita acadêmica, identificando pontos de vista dos entrevistados, reconhecendo aspectos polêmicos que impulsionaram o debate na entrevista. Por isso, no roteiro, há um percurso em que os participantes se reportam às suas práticas de escrita anteriores ao ingresso na academia e aquelas no contexto da universidade.

As entrevistas tiveram um cronograma em conformidade com a disponibilidade de tempo dos alunos e ocorreram no contra turno das aulas remotas. Cada entrevista teve aproximadamente a duração entre 30 (trinta) a 60 (sessenta) minutos e iniciaram no segundo semestre de 2020 por dois motivos que aqui se apresentam por ordem de prioridade: 1) seria prudente que na qualificação desta dissertação fosse discutido o roteiro dessa entrevista para possíveis ajustes ao objeto de investigação, 2) porque a turma encontrava-se sem aulas remotas devido a pandemia por COVID-19 que impossibilitou aulas presenciais. Antecipamos que os contatos, as possibilidades e os aceites com os alunos foram todos efetivados ainda no final do primeiro semestre de 2020.

3.5- Procedimentos de análise dos dados

Nesta seção, descreveremos os procedimentos de análise do *corpus* advindos do questionário e das entrevistas. As respostas dos questionários de caracterização sociocultural dos alunos do Curso de Pedagogia, contribuíram, sobremaneira, para o conhecimento acerca

dos estudantes, dando condições de conhecer em linhas gerais a idade, sexo e situação econômica, práticas de leitura, assim como já deu alguns indicativos das práticas de escrita dos alunos quando de suas respostas às questões abertas. A análise recairá, então, sobre essas questões levantadas.

No que tange às entrevistas, escrita acadêmica será analisada por meio de alguns parâmetros:

- A escrita como prática social, que envolve tanto as práticas cotidianas fora da universidade, quanto as práticas próprias do curso de Pedagogia;
- Dificuldades de escrita na perspectiva dos alunos;
- As perspectivas dos alunos em relação ao tema e as estratégias utilizadas pelos alunos para superar tais dificuldades.

Os dados construídos nesta dissertação serão analisados a partir do referencial teórico da análise dialógica do discurso do círculo de Bakhtin e da vertente do letramento acadêmico. Ressalte-se aqui que, embora o Círculo de Bakhtin não tenha explicitamente formulado um método para pesquisa, os estudos enunciativos-discursivos têm demonstrado parâmetros sob uma perspectiva teórico-metodológica que se encaminham ao longo das obras. Como dito por Faraco (2009), os conceitos elaborados por Bakhtin e o Círculo diluem-se entre as obras, ou seja, não está dado como pronto e acabado, mas deve ser costurado por meio das relações de sentidos contidas entre os ensaios; está sempre em processo, se fazendo, se refazendo.

Desse modo, os contornos metodológicos dados pelos ensaios do Círculo de Bakhtin contêm um conjunto de pressupostos orientadores que definem e moldam a pesquisa e a análise dos dados expostos nesta dissertação por meio da teoria do enunciado de Bakhtin e do círculo. Dessa forma, as categorias de análises definidas nesse trabalho advêm do papel revelador da investigação discursiva proposto pelo conceito de enunciado, gênero do discurso, dialogismo e polifonia do círculo de Bakhtin, o que ajuda a estabelecer conceitos bem definidos e delimitados para análise de dados.

Assim, utilizaremos as bases teórico-metodológicas do que tem se designado como *análise dialógica do discurso*, e que possui um conceito mais amplo de *diálogo*, considerando que todo discurso sempre responde a alguma coisa, refutando, concordando, antecipando respostas do outro, procurando apoio, ou mesmo respondendo a si mesmo nas condições intradiscursivas, entre outras coisas. A afirmação a seguir, traz resumidamente o que o círculo entende como sentido amplo de diálogo e mostra o caráter central da interação:

Chamo sentido ao que é resposta a uma pergunta. O que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido. [...] O sentido sempre responde a uma

pergunta. O que não responde a nada parece-nos insensato, separa-se do diálogo (BAKHTIN, 1997, p. 386).

Independentemente da forma como se materializa o discurso, vemos aqui que o círculo de Bakhtin concebe o sentido como fruto da interação, de cunho dialógico. A interação é entendida como essencialmente fundada no diálogo em sentido amplo que envolve mais de um termo e mais de um sujeito: “pergunta” e “resposta”, o “eu” e o “outro”. Por certo que a situação interlocutiva de diálogo entre os sujeitos, sem dúvida nenhuma, dá-se por meio da produção dos gêneros textuais, sendo que esses subjazem às questões sociais, históricas e culturais e possuem uma condição de gêneros “relativamente estáveis”, que refletem e refratam as condições de produção e os objetivos específicos de determinadas esfera de atividade humana (BAKHTIN, 2006, p. 261).

Dessa forma, partimos do discurso dos alunos do curso de Pedagogia acerca da escrita acadêmica para extrair os efeitos de sentidos produzidos nas compreensões responsivo-ativas desses e que são carregadas de significados pelo modo de produção, circulação e recepção dos discursos, ressaltando as relações dialógicas produzidas discursivamente por esses sujeitos na esfera acadêmica e sua conexão com a vida social desses estudantes.

4. CARACTERIZAÇÃO SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS

Os registros a seguir consistem, literalmente, nas repostas dadas a partir do questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa. Desse modo, far-se-á o relato sequencial desses dados com o propósito de caracterização sociocultural da turma. Em se tratando do gênero desses estudantes, a maioria expressiva, da turma se constitui de mulheres (92, 6%) e somente (7,4%) de homens. Ao verificar a faixa etária, constatou-se que a idade dos estudantes varia de dezoito a quarenta e cinco anos, sendo a idade predominante, a de 18 a 25 anos, respectivamente, (74,0%), seguido de 26 a 30 anos (22,0%) e de 41 a 45 anos com (4%). Foi solicitado aos estudantes uma auto declaração sobre a sua cor.²³ As respostas manifestas nos questionários indicaram que (74%) denominava-se parda; preta (15%); branca (7%) e amarelo (4%).

Entre outros aspectos da pesquisa tratamos também do que diz respeito ao exercício de trabalho remunerado e acerca desse quesito (59,7%) dos alunos, afirmaram que não exerciam

²³O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE utiliza como quesitos para classificar a cor da população brasileira o preto, o branco, o pardo, amarelo e o indígena.

atividade produtiva. Já os que trabalhavam, correspondeu a (40,3%); desses, 50% exerciam essa atividade no turno da tarde e, os demais, estavam distribuídos no turno da noite e nos finais de semana. Foi constatado também que a faixa de renda mensal das famílias desses estudantes é assim considerada: 7,7% ganha menos que um salário mínimo; 3,8% ganha até um salário mínimo; 50,0% ganha até dois salários mínimos; 11,5%, mais que dois salários mínimos; 19,2% ganha mais do que quatro salários mínimos. 3,8% exercem atividade autônoma e 3,8% não trabalham.

Em relação à escolarização, anterior ao ingresso no ensino superior, conclui-se que a maior parte dos estudantes realizou seus estudos em estabelecimentos de ensino médio vinculados à rede pública, 66,7%, no período compreendido entre os anos de 2014 a 2016. Sobre o ingresso no ensino superior: 74,1% ingressaram pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); 11,1% pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU); 7,4% pelas COTAS; 3,7 pela mobilidade externa (Mobex) e 3,7 PSE quilombola. Como exposto atabela a seguir.

Tabela 4. Formas de acesso ao ensino superior.

Forma de acesso	Qtde	%
ENEM	19	74,4
SISU	3	11,1
COTAS	2	7,4
MOBEX	1	3,7
PSE QUILOMBOLA	1	3,7
TOTAL	27	100

Fonte: elaboração do pesquisador a partir dos dados do questionário.

Em relação às práticas de leitura, os alunos deveriam assinalar os tipos de leitura que realizam *sempre*, *às vezes* e *raramente*. Os suportes mais lidos pelos alunos foram os jornais, os livros técnicos, quadrinhos e livros didáticos. Quando responderam sobre as práticas de escrita, os alunos iniciavam sinalizando se gostavam ou não de escrever. 66,7% responderam que gostavam razoavelmente; 25,9% declararam gostar muito e 7,4% declararam gostar pouco. A pergunta que seguia buscava saber das dificuldades sentidas em relação à escrita nas diferentes disciplinas, 92,6% declararam ter algum tipo de dificuldade; e somente 7,4% declararam não possuir dificuldades. Concluídas as questões fechadas, os alunos passaram para as perguntas abertas, em que teriam que justificar sobre essas dificuldades ou não. Seguem suas respostas.

Tabela 5. Dificuldades em relação à produção de textos acadêmicos.

15) Em relação à atividade de produção de textos no meio acadêmico, você?	Qtde	%
Não tem dificuldade	2	7,4
Tem alguma dificuldade	26	92,6
15.1) Quais, Justifique?	Qtde	%

Norma da ABNT	4	14,8
Organizar as ideias no texto acadêmico (coesão/coerência)	7	25,9
Referencial teórico, leitura e citações	6	22,2
Não responderam	8	29,6
Não tem dificuldade	2	7,4
TOTAL	27	100

Fonte: elaboração do pesquisador a partir dos dados do questionário.

Os alunos apontam suas maiores dificuldades na síntese indicada na tabela acima nas: "normas da ABNT", "em organizar as ideias no texto acadêmico"; "com o referencial teórico, leitura e citações", dois alunos responderam que não tinham dificuldades e 8 alunos não responderam ao item 15.1.

Seguem algumas respostas na íntegra: "normas da ABNT", "As dificuldades consistem, por vezes, em descrever em torno das citações diretas"; "Ainda tenho pouca leitura, por isso ainda sinto dificuldade"; "Sintetizar e transcrever as ideias"; "A linguagem acadêmica é bastante densa e complexa"; "Tenho dificuldade de escrever sobre um assunto que eu não me interesso ou não entendi claramente"; "Busca por sinônimos de palavras é o que mais tenho dificuldade, daí utilizo o site sinonimos.com.br"; "Dificuldade em escrever, pois me falta mais base teórica."

Os alunos que apontaram não possuírem dificuldades, assim justificaram: "Não tenho grande problema com a parte escrita. No entanto reconheço que a escrita acadêmica seja um tanto quanto trabalhosa devido a necessidade de seguir um padrão para cada demanda e ainda tem o tempo com levantamento bibliográfico e de fontes"; "Em grande maioria não tenho dificuldade, entretanto, gosto de ter orientação para melhorar".

Quando perguntados sobre quais gêneros acadêmicos eram mais solicitados nas disciplinas do currículo, 18,5% responderam que os artigos eram os mais trabalhados em sala, seguidos de resenhas, resumos, fichamentos e provas. Sobre os artigos, declararam que suas maiores dificuldades são: "Apresentar uma crítica de forma coesa sem parecer que está repetindo tudo o que o autor disse na obra"; "Elaboração e formatação de artigos"; "pouco tempo para uma boa produção de texto"; "as atividades das demais disciplinas realizadas no mesmo período"; "Colocá-los nas normas da ABNT"; "Interpretação das correntes teóricas"; "Escrever com as próprias palavras as ideias do(a) autor(a)"; "Compreensão na linguagem muito técnica".

Os dados oriundos das respostas dadas no questionário nos abrem uma porta de entrada para a compreensão inicial das características singulares dessa turma de pedagogia da UFPA, no que se refere à relação destes com a universidade, com os professores, com a escrita

acadêmica, e, conseqüentemente, com as dificuldades sentidas por eles ao produzirem textos acadêmicos.

Desse modo, as dificuldades que sentem com os aspectos estruturais da escrita acadêmica como relatado nas justificativas expostas no item 15.1 podem representar impeditivos para que os futuros professores se apropriem deste conhecimento como locutores e autores de seus discursos. Cabe, pois, destacarmos a urgência do debate no interior dos cursos de Pedagogia, pois tais problemas influenciam sobremaneira o desempenho do aluno no curso, na construção de suas identidades sociais e profissionais e, sobretudo, na concepção de escrita que assumem.

Por fim, cabe destacar que os dados oriundos do questionário irão se articular aos dados resultantes da entrevista com o propósito contribuir para análise de dados que possam dar sinalizações sobre o efeito de sentidos que os estudantes têm a respeito das dificuldades com escrita acadêmica.

5-ANALISANDO OS DADOS

Para além do discurso de analisar as dificuldades, o *deficit* ou a crise de letramento de alunos de Pedagogia, o objetivo que direciona esta seção está na discussão dos efeitos de sentidos produzidos pelos alunos de uma turma de pedagogia acerca da escrita acadêmica a partir das dificuldades com a produção de textos acadêmicos. Duas são as subseções que aqui se apresentam, a seguir, organizadas de forma a atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos do trabalho de pesquisa e, especialmente, de análise dos dados.

A expressão da realidade se materializa por meio de elementos quantitativos e qualitativos, interligados de forma que se relacionam entre si. Nesta dissertação a opção foi pela separação para fins didáticos, contudo, para realizar a análise dos dados, é necessário reconhecer que as interações dos paradigmas qualitativo e quantitativo contribuem para explicar o fenômeno em sua totalidade. Desse modo, haverá uma breve análise dos dados extraídos do questionário para depois explorar mais especificamente os dados das entrevistas (qualitativo).

5.1- Análise do questionário

Nas respostas dos 27 alunos, constatou-se que esta é uma turma em sua maioria composta por mulheres. Muitas podem ser as influências desse fenômeno, não obstante, Maurice Tardif (2013) nos ajuda a elencar pelo menos dois aspectos para essa preponderância do sexo feminino: um aspecto histórico e o outro hierárquico. No aspecto histórico Tardif destaca que as mulheres, já há muito tempo ao longo da história, se constituem no maior número da força de trabalho da escola dos anos iniciais. Por um lado, o autor enfatiza o caráter

hierárquico da educação, pois, às mulheres eram incumbidas tarefas de docência de menor prestígio social em comparação aos homens.

As respostas do questionário também ressaltam a preponderância da composição socioeconômica de uma turma em que os alunos de baixa renda familiar são a maioria e a maior faixa etária está entre 18 e 25 anos, tendo em sua composição étnico racial um número maior de pardos. Também podemos observar que um número considerável de alunos trabalhava nos horários vagos, ou seja, trabalhavam e estudavam ao mesmo tempo. Isso revela a face perversa da situação de desigualdade de acesso aos bens culturais em que se encontram a maioria dos estudantes brasileiros do Ensino Superior em nosso país que precisa estudar e trabalhar para se sustentar e suprir suas necessidades, minimamente. Essa realidade impacta, sobretudo, na forma como estes se apropriam das práticas letradas no ensino superior, já que passam correndo pela universidade, pelas bibliotecas, grupos de pesquisas, entre outros, pois precisam deslocar-se para atividades laborais fora da universidade.

Já no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior, a maioria, vem de escolas públicas, por meio do ENEM. Possuem práticas de leitura regulares, porém, com nuances de uma intensidade de leitura (às vezes e raramente). Entre os diferentes gêneros textuais que leem, o que constata ainda poucas práticas de leitura, ou seja, pouco capital cultural. Segundo Bourdieu (2003), essa falta de capital cultural é oriunda da história de vida de cada sujeito e está relacionada a sua condição social, familiar entre outros fatores. A respeito da leitura, embora esta seja apontada como atividade precípua ao processo de produção textual, também se apresenta desafiadora para os acadêmicos, uma vez que a característica dos textos que precisam estudar requer estratégia de leitura específica e que necessita no ensino superior de um capital cultural diferente do exigido na Educação Básica.

Chega-se então às respostas que são o foco de nossa investigação, em que a escrita acadêmica assume papel central na análise desse questionário. Assim, diante desse complexo tema, partimos da ideia de que a escrita acadêmica exige planejamento, objetivos definidos e conhecimento acerca da convenção dos gêneros acadêmicos. Estes que têm a função social de fazer circular a ciência. Desse modo, orientamo-nos pelas respostas sobre a relação que os alunos têm com tais gêneros textuais. Constatamos um número expressivo de 25 alunos da turma que disseram que “têm alguma dificuldade” com escrita acadêmica e somente 2 alunos que disseram não ter dificuldades, como exposto na tabela 5.

Nas respostas, nos deparamos com um cenário preocupante no que tange à turma, pois os alunos já estavam cursando o 6º período, ou seja, faltando somente 3 períodos para a conclusão da graduação e os resultados do questionário apontavam que quase 100% da turma

ainda possuía algum tipo de dificuldade ao produzir textos acadêmicos. Os dados demonstravam que as dificuldades dos alunos eram, geralmente, vistas como entraves, problemas, dadas as manifestações recorrentes deles. Contudo, a dificuldade que cada aluno sentia ou sentirá será inevitável e reproduzirá o confronto vivido pelos alunos ao produzirem textos na universidade, onde suas posições de sujeitos do discurso são limitadas, pois se engajam em práticas de escrita de textos diferentes do que vivenciam na vida cotidiana e que demandam outras formas de lidar com os gêneros específicos da esfera acadêmica.

Na mesma tabela 5, no item 15.1, essas dificuldades são especificadas; os aspectos estruturais da escrita acadêmica são expostos e representam impeditivos que dificultam a relação do aluno com a escrita acadêmica. Neles encontramos relatos sobre a dificuldade em lidar com as regras da ABNT; com a organização das ideias para produção do texto acadêmico; com os referenciais teóricos, leitura e citações. Tal aspecto, ainda que importante e que faça parte da apropriação dos gêneros acadêmicos, reproduz o atrelamento dos alunos a um modelo didático tradicional, voltado ao estruturalismo linguístico que impossibilita ensinar aos nossos alunos o mais valioso conhecimento para se ler e escrever na universidade: os modos de questionar, de aprender e pensar por meio da escrita (CARLINO, 2017).

Por fim, destaca-se a urgência do debate dessa temática no interior do curso de Pedagogia, pois tais problemas influenciam negativamente o desempenho do aluno no curso. Desse modo, os dados expostos na caracterização sociocultural dos alunos demonstram aquilo que é o aparente e que precisa avançar por meio da utilização de outra técnica de construção de dados que vislumbre a essência do fenômeno, ou seja, ir ao encontro do que está subentendido nas entrelinhas, o que está atrás da cortina.

5.2 - Análise das entrevistas

Segundo Fairclough (2001), os sujeitos da pesquisa produzem enunciados sob o ponto de vista das suas relações sociais, históricas e culturais, sendo assim, o enunciado é concebido como produto da interação de dois ou mais indivíduos socialmente constituídos. A partir disso, a análise aqui proposta centrou-se na construção dos dados na perspectiva da “Análise dialógica do discurso” e do “letramento acadêmico”, que se constituem como empreendimentos interdisciplinares voltados à linguagem e pautados, entre outras coisas, na prática social, no relacionamento dessas práticas imbricadas nas relações de poder e nos projetos hegemônicos dominante, haja vista que o conhecimento linguístico e discursivo implica uma associação intrínseca entre o conhecimento construído sóciohistoricamente e a consciência da situação comunicativa (contexto real).

Participaram das entrevistas 5 alunos da turma, sendo 3 do sexo feminino e 2 do sexo masculino; os nomes foram identificados por E1, E2, E3, E4 e E5, para que sejam resguardadas suas identidades. A opção pela letra E (de entrevista) e o número conforme a ordem de entrevista, foram utilizados apenas para localizar a análise, assim como são usados destaques nos textos para marcar posições expressas pelos alunos que muito interessam ao objeto da pesquisa.

Dessa forma, a análise das entrevista irá responder aos objetivos geral e específico e se desenvolverá por meio de 3 eixos principais: i) A escrita como prática social, que envolve tanto as práticas cotidianas fora da universidade, quanto as práticas próprias do curso de Pedagogia; ii) Dificuldades de escrita na perspectiva dos alunos; iii) As perspectivas dos alunos em relação ao tema e as estratégias utilizadas por eles para superar tais dificuldades. Tais eixos seguiram um roteiro previamente definido, em anexo, e suas respostas foram agrupadas em excertos que vão de 1 a 35 e que foram objeto de análise em que se destacam os momentos da entrevista mais relevantes sobre a posição dos alunos a respeito dos temas abordados.

A escolha do método de análise se deu, por entender que a concepção de língua na perspectiva dialógica, respaldada no materialismo histórico dialético, que concebe o discurso como uma manifestação, isto é, uma materialização da ideologia que, por sua vez, decorre do modo de organização dos modos de produção social, ao que se reporta aqui à escrita, e mais especificamente à escrita acadêmica. Assim, a seleção do método compreendeu tanto os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa como os princípios metodológicos que possibilitou desenvolver a análise de forma sistemática, por meio da análise dialógica do discurso e do letramento acadêmico.

Por fim, a análise dos dados se pautou na perspectiva sociocultural de letramento e com a abordagem dialógica da linguagem Bakhtiana como ferramenta de análise, a fim de captar a posição dos alunos acerca da escrita acadêmica no que diz respeito à construção da produção de efeitos de sentidos que os alunos fazem desse tipo de texto, visto que os sentidos da escrita podem se diferenciar, em razão da forma como os alunos se relacionam com os discurso ideológicos produzido por àqueles que os atravessam. Assim, as falas dos alunos serão expostas de forma agrupada, conforme categorias do próprio objeto de pesquisa, descritas acima, por meio de excertos que representam trechos das entrevistas e que responderam as perguntas de forma mais adequada, designando subseções para cada categoria para, então, ao final dessa seção, retomar as considerações sobre os aspectos mais gerais do resultado das análises.

5.2.1 - A escrita como prática social, que envolve tanto as práticas cotidianas fora da universidade, quanto as práticas próprias do curso de Pedagogia

O sujeito é integralmente social e singular, ele responde às condições objetivas do diálogo social de maneira específica, conforme cada situação comunicativa, e interage concretamente com os discursos sociais de forma a estabelecer uma interação comunicativa. Para Bakhtin (2006), a linguagem constitui a materialidade da consciência e, por isso, ela encontra sua base material na relação concreta e nas formas de organização da vida social. Assim, em termos bakhtinianos, qualquer enunciado é sempre determinado pelas condições reais da situação **extraverbal**, ou seja, antes de tudo pela situação **social** em sua **totalidade**.

Compreendendo que todo enunciado é sempre dialógico, construído dialeticamente na relação do sujeito com outrem, permeado pelas condições concreta da realidade social, Bakhtin afirma que a língua não “é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Desse modo, neste primeiro eixo a análise recai sobre as condições materiais da produção do discurso por meio dos gêneros textuais, por entender que as condições materiais de produção da vida humana em sociedade refletem no modo como nos comunicamos por meio dos gêneros, haja vista que esses são compreendidos sempre sob o ponto de vista social, histórico e cultural. Assim, o agrupamento das respostas dos alunos a seguir, indicam uma situação de pressuposição discursiva dos sujeitos que afeta a forma como eles veem o lugar que a escrita ocupa nas práticas letradas, tanto fora quando dentro da universidade, por meio da pergunta: quais as suas práticas de escrita dentro e fora da universidade?

1. [...] fora da universidade, estou *escrevendo por conta do projeto de pesquisa do Bibic*. Uso também *watssap, Instagram e outros meios virtuais* aonde uso a escrita informal [...]. E1
1. [...] minhas práticas de escrita na universidade são *mais de resumos, resenhas e até fichamentos e suas características formais*. Já fora da universidade, utilizo *watssap e os meios virtuais para escrever*. Não tenho muita prática de escrita fora da universidade [...]. E2
2. [...] Minha comunicação é muito mais *oral no cotidiano*. Na escrita, *faço lista de compras, lembretes* do que tem que fazer, *faço minha agenda* para poder organizar minhas atividades cotidianas, aí *faço esses registros*. Utilizo também as *redes sociais*, a exemplo do *whatsapp*; uso muito pouco *facebook* e o *instagram*, algumas vezes. Minha escrita vai no sentido de *bilhetes e mensagens*. Quando não estou na universidade escrevo em torno da *pesquisa*, minha escrita é voltada principalmente para a universidade. [...]. E3

3. [...] utilizo meio de comunicação pelo *whatsApp* que é a melhor forma de se comunicar com as pessoas e com a família. Mas escrever coisas mais complexas, mais longas, eu não tenho tanta prática de escrita, a não ser pelo projeto de pesquisa pelo PIBIC, em que pesquiso as experiências e formação de futuros professores alfabetizadores. Simultaneamente, eu trabalho sobre modos de aprender, modos de ensinar e o lugar da cultura escrita na escola nos anos iniciais pelo grupo de pesquisa LEIAA [...]. E4

4. [...] sempre fui muito ligado em produções audiovisuais, como filmes, mas não apenas de ver, mas de pesquisar sobre o filme e de procurar os conteúdos trabalhados. Nas produções audiovisuais é a forma que tenho para analisar as vivências e experiências do mundo e de músicas também. Então assim, acho que a minha principal ligação com a escrita, com a leitura se dá através da *música e do cinema...*”. “Também esse processo se dá através da era digital de redes sociais; *facebook, instagram*, conversando com as pessoas no *WhatsApp*. Já na universidade esse processo de escrita se dá mais entorno da vivência acadêmica, ao produzir *fichamentos, resumos e artigos para as avaliações*. Nesse momento específico a forma mais intensa de escrita ligadas ao curso de pedagogia [...]. E5

Como podemos perceber nos recortes dos excertos, é enfatizada, repetidamente, de forma quase que uníssona a relação destes com as práticas discursivas escritas do ambiente virtual de comunicação, aqueles que são lidos e escritos em dispositivos eletrônicos e com recursos tecnológicos das redes sociais, a exemplo, do que dizem em: [1] “[...] uso também *watssap, Instagram e outros meios virtuais*[...]”; [2] “[...] fora da universidade utilizo *watssap e o meus virtuais para escrever* [...]”; [3] “[...] a escrita que venho desenvolvendo é muito mais voltada *as redes sociais: whatsapp*, uso muito pouco *facebook* e o *instagram* algumas vezes [...]”; [4] “utilizo meio de comunicação pelo *WhatsApp*”; [5] “[...] Também esse processo se dá através da era digital de redes sociais; *facebook, instagram*, conversando com as pessoas no *WhatsApp*[...]”.

Diante dos excertos é perceptível que cada esfera tem seus gêneros, que se relacionam com determinadas situações sociais de interação e que a cada gênero corresponde um estilo próprio, isto é, cada esfera de comunicação produz seus respectivos gêneros textuais conforme a situação comunicativa exigida na situação interlocutiva. Aqui também ratifico o conceito de gênero proposto por Bakhtin (1997), quando diz que “os gêneros apresentam estabilidade apenas relativa” e que “há gêneros mais padronizados e estereotipados” e “gêneros mais maleáveis”, de maneira que para utilizá-los há a necessidade de conhecê-los melhor.

Os excertos acima apresentam práticas de escritas marcadas, em especial, desde a década de 1990, pela ebulição dos meios de comunicação por meio do acesso ao computador e, especialmente, à internet. Esse progresso tecnológico gerou alterações nos meios de

comunicação afetando também a linguagem, originando assim os gêneros digitais. Essa revolução, de uma forma ou de outra, afetou e, em diferentes graus, a todos nós e não poderia deixar de fora os jovens estudantes do curso de Pedagogia que passaram a experienciar de forma muito evidente novos parâmetros no mundo das práticas textuais.

Há de se refletir, contudo, que apesar da efervescência do computador e da internet, que possibilitaram o uso de diferentes gêneros textuais digitais, como citaram os alunos, esses parâmetros não podem ser considerados eminentemente novos, já que dialogam com outros gêneros textuais já conhecidos, a exemplo do e-mail, o “correio eletrônico”, que é uma forma de adaptação da tão conhecida carta ao mundo cibernético. Da mesma forma, as mensagens ou recados em comunidades de relacionamentos são postados, utilizando diferentes níveis de formalidade, dependendo do interlocutor, não mais utilizando o papel e a caneta, mas em novos suportes- o computador, o celular etc.

Essas questões apontam para aquilo que Bakhtin sinalizou acima sobre a estabilidade relativa do gênero, já que esse não está estático, pronto e acabado, mas que é passível de alterações, de mudanças, próprias de uma sociedade que se refaz a cada dia, daí que o trabalho com os gêneros precisa ir além de seus aspectos formais. Dessa feita, se em um passado remoto enviávamos mensagens de celular e isso já era considerado um grande avanço tecnológico, atualmente utilizamos as redes sociais para deixar um recado para nossos amigos. Essas são práticas de registro escrito, particulares do mundo virtual e que possuem sua legitimidade como outras práticas de escrita, apesar de suas diferenças e de suas especificidades.

Apesar de características próprias que os diferenciam de outros gêneros textuais - a elaboração de textos menores e diretos, a articulação entre elementos verbais e audiovisuais e a presença de hipertextos, as formas abreviadas e a linguagem interativa – os gêneros textuais digitais conservam alguns princípios universais que permanecem destacados: o formato do texto, por exemplo. Se observarmos o *email* veremos que este mantém vestígios, marcas da silhueta da velha carta com saudação, despedida, identificação do remetente, etc. Os gêneros digitais citados pelos alunos nas entrevistas são aqueles considerados já bem estabelecidos socialmente.

Outra questão a ser refletida, a partir de um dos excertos é que não podemos tomar o espaço virtual como eminentemente o de uma escrita informal, como apresenta E1 quando diz: “[...] Uso também *watssap*, *Instagram* e outros meios virtuais onde uso a escrita informal [...]”. Os gêneros digitais possuem graus distintos de formalidade e de informalidade, com misturas de manifestações características da fala e da escrita. Isso porque, fala e escrita não estão em campos opostos, mas sim integrantes, formando entre si um contínuo que vai desde o mais

formal até o mais informal dependendo do seu objetivo e do seu interlocutor, assemelhando-se ao que ocorre nos registros cotidianos. Portanto, o ocorrido com os gêneros digitais, no espaço virtual é um prolongamento disso. Logo, seria incorreto pensar que na comunicação virtual o que prevalece é o princípio da “Torre de Babel”, em que ninguém se entende e se escreve desprovido de regras e sem seguir princípios já preconcebidos conforme as tipologias textuais e as situações de comunicação demandam.

Ante os excertos é notório que os alunos pouco possuem outras práticas de escrita cotidiana, fora do espaço universitário, que não seja atrelada às redes sociais, meios de comunicação de massa que têm crescido de forma avassaladora na sociedade, o que facilita a comunicação por meio das trocas de mensagens via Whatsapp, e-mail, Facebook, salas de bate papo, Instagram, entre outros. Os internautas, por sua vez, se conectam com várias pessoas ao mesmo tempo, seja através de *emotions*, seja por meio de palavras abreviadas, seja por meio da redução de frases, na qual há o uso da linguagem informal na construção da escrita como representação da fala.

Junto a essa profusão de gêneros virtuais utilizados fora da universidade, temos esses mesmos sujeitos vivenciando na esfera acadêmica a exigência de gêneros textuais específicos desse domínio discursivo, isso para que obtenham possível êxito profissional. Assim, os alunos sinalizam sobre suas motivações de escritas na universidade: [1] “[...] escrevo por conta do projeto de *pesquisa do Bibic* [...]”; [2] “[...] minhas práticas de escrita são mais de *resumos, resenhas e até fichamentos* [...]”; [3], [4] “[...] eu não tenho tanta prática de escrita a não ser pelo *projeto de pesquisa pelo PIBIC*”; [5] “já na universidade esse processo de escrita se dá mais em torno da vivência acadêmica, ao produzir *fichamentos, resumos e artigos* [...]”. Os fragmentos demonstram um contato desses alunos, por meio da leitura e da escrita, com diferentes gêneros acadêmicos, porém muito mais voltados àqueles de abrangência mais sintéticas, como resumo, fichamento e resenha.

A partir dos recortes acima, é possível perceber que os alunos produzem escrita na esfera acadêmica, a princípio, voltadas à produção de gêneros textuais acadêmicos que são demandados para o cumprimento das obrigações acadêmicas em que a escrita nesse domínio está ligada ao padrão formal da língua, às convenções e padrões da esfera acadêmica e aos gêneros específicos desse espaço discursivo, como demonstram E2 em: “[...] minhas práticas de escrita na universidade são mais de *resumos, resenhas e até fichamentos e suas características formais*” e E5 em: “Já na universidade esse processo de escrita se dá mais em torno da vivência acadêmica, ao produzir *fichamentos, resumos e artigos para as*

avaliações”. Dessa forma, a escrita dos alunos se vincula fundamentalmente à necessidade das esferas de comunicação a qual eles fazem parte.

Bakhtin (2006) refuta em suas teorizações essa forma de apreensão dos gêneros textuais ligados tão somente aos seus aspectos formais. Para o autor, a verdadeira matéria da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, ou no mínimo pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, que compreende a **língua(gem)** como um fenômeno essencialmente social marcada pelas condições reais de uso da língua(gem), sem abstraí-la de seu contexto de produção e de sentido e do seu caráter concreto, atravessado por valores sociais, ideologias e em constante movimento discursivo. Ou seja, as condições imediatas de produção daquela interação devem ser apreendidas e não consideradas como um produto de leis fixas e imutáveis. Desse modo, no trabalho com o gêneros, em qualquer domínio de comunicação, deve-se considerar que:

Nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu. [...] Todo produto da linguagem do homem, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante, mas pela situação social em que soa essa enunciação. A linguagem e suas formas são produto de um longo convívio social de um determinado grupo de linguagem. [...] A palavra é uma espécie de cenário daquele convívio mais íntimo em cujo processo ela nasceu, e esse convívio, por sua vez, é um momento do convívio mais amplo do grupo social a que pertence o falante (BAKHTIN, 2004, p. 79).

Este item de análise demonstrou que o ato de escrever na academia é um processo que se diferencia de escrever fora dela, pois as finalidades, o quando, o como se escreve na universidade são aspectos definidos a partir das especificidades dessa instituição. Por isso que, diante do exposto até aqui, é possível identificar que os alunos assumem uma postura ativa na produção dos mais diversos textos, caracterizando-os como sujeitos constituídos socialmente e que se enunciam dentro de determinadas esferas de comunicação. Bakhtin (2004), explica que a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua tal como de um sistema de formas normativas. Na realidade, o locutor irá utilizar a língua em situação concreta, em um contexto concreto. Desta forma, a constituição discursiva da sociedade não emana inteiramente de um livre jogo de ideias na cabeça das pessoas, mas das práticas sociais da produção de significados por meio da linguagem enraizada nas estruturas sociais, materiais e concretas da vida cotidiana.

Ao concluir esse item de análise pode-se afirmar que a materialização do discurso, dá-se de diferentes modos, relacionada às experiências prévias da vida cotidiana na qual a

linguagem está ligada aos diferentes espaços sociais, a tempos históricos diferentes, enfim, às diferentes formas de olhar o mundo num tempo e espaço distintos (BAKHTIN, 2004), assim como há a necessidade de se pensar que os gêneros textuais, ocorrem em comunidades discursivas diferenciadas (dentro e fora da universidade) e que em ambas o gênero precisa ser considerado em sua estrutura e finalidades comunicativas para que assim os alunos possam “construir significados sócio compartilhados” tendo também a percepção de que o ato de escrever em si “não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento (antes), sua revisão e edição (depois) e seu subsequente consumo pela audiência-alvo” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 504).

Em síntese, o que a análise dos excertos dos alunos entrevistados nos permite evidenciar é que, há que se levar em conta a concretude com que os gêneros textuais se manifestam nas práticas discursivas diárias destes, a exemplo, dos gêneros da esfera virtuais e os da acadêmica, como mediadores e balizadores das relações interdiscursivas contruídas histórica e culturalmente por meio das interações verbais, que definem as normas institucionais, os participantes e seus papéis e que, por conseguinte, atuam na definição da forma e da função que assume o texto nessas práticas. É importante, pois, ter em mente esses aspectos contextuais, porque são eles (interesses, valores, regras institucionais) que moldam os textos e constroem a identidade dos alunos entrevistados como pertencentes a determinadas esferas de comunicação. Assim, os gênero do discurso empregados por eles no dia a dia implicam relações entre o texto concreto (escrito), o contexto real em que é produzido, (envolvendo as respectivas relações sociais) e o objetivo específico do ato comunicativo. Desse modo é a partir dessa materialidade textual que se defende uma concepção de escrita como prática social nessa dissertação.

5.2.2 - O que é a escrita acadêmica e suas dificuldades na perspectiva dos alunos

A prática da escrita acadêmica guarda em seu escopo questões da ordem da própria produção do conhecimento científico e, nessa esteira, há uma estreita relação (ou dependência) com as questões sociais, políticas, econômicas e ideológicas implicadas diretamente tanto na produção e na transmissão, como, sobretudo, na aplicação do conhecimento científico na sociedade em geral.

Para Maria Cecília Goulart e Victoria Wilson (2019), as modalidades de escrita poderiam ser examinadas sob a perspectiva bakhtiniana, considerando-se a concepção ideológica do signo; desse modo, esta análise propicia apreender o significado/sentido produzidos pelos alunos acerca do tema desta subseção, atentando às relações constituídas pelos

alunos com a escrita acadêmica no decorrer dos seis períodos de sua vida estudantil dentro da universidade.

Com base nesse contexto, considera-se que as práticas discursivas (palavras vivas) dos alunos podem contribuir para o debate sobre o lugar que escrita tem ocupado nas práticas letradas no Ensino Superior, interpretando os elementos sócio-históricos e ideológicos que a constituem. Assim sendo, a palavra não é apenas um fenômeno ideológico por excelência, mas também “é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p. 34). Logo, para compreender a relação dos alunos com a escrita é necessário considerar a língua sendo mecanismo ideológico e social, isso porque não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia mediados pela palavra como signo privilegiado. Nos termos do autor:

a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano no estudo das ideologias. É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica. ” (BAKHTIN, 2006, p. 34).

Portanto, nesta subseção privilegiamos a análise dos excertos, a seguir, a partir da observação dos sentidos ideológicos que compreendem a visão de mundo exposta em opiniões que reproduzem as vozes discursivas dos alunos. Os excertos abaixo, oriundos de diferentes questionamentos orientarão nossa análise: “para você o que é a escrita acadêmica?”; “quando você é solicitado a escrever nas disciplinas, como você se sente?”; “quais as atividades de escrita são mais frequentes nas disciplinas durante o curso e quais conhecimentos você considera necessários para produzir os textos escritos?”.

Sobre o que é a escrita acadêmica, os alunos assim se manifestaram:

1. [...] a escrita para mim, é aquela bem formal, que tem que seguir à risca tudo que a língua portuguesa tem: vírgula, pontuação, etc[...] porque a gente sabe que qualquer errinho que a gente tenha lá vai ser algo que atrapalha a compreensão na leitura e na escrita. Então pra mim, a escrita acadêmica é muito importante, e dentro do meio acadêmico mais ainda, assim a gente tem que prestar muita atenção na escrita [...]. E1
2. [...] eu considero muito importante a escrita acadêmica, pois ela é muito relevante para própria vida, não só a vida acadêmica, mas para formação como sujeitos sociais. A escrita acadêmica é a produção de texto científicos, artigos, referências até mesmo a produção de conhecimento. [...] Uma disciplina para ensinar isso tudo poderia resolver esses problemas [...]. E2
3. [...] a escrita acadêmica é muito importante para mim, é uma escrita voltada a aspectos da realidade. Considerando teoria, considerando contextos, nesse caso contexto social, contexto econômico, contextos das análises das

conjunturas que nós vivemos. Então, ela está no sentido da *reflexão da realidade*, ou da realidade que nós estamos, ou da realidade que já foi vivenciada na nossa história, ela é um *processo* de *construção* de um *conhecimento* [...]. E3

4. [...] eu entendo que a escrita acadêmica é uma escrita *mais científica*, assim, ela requer um *cuidado* maior com as *palavras*, *cuidado maior com quem vai ler*, ou seja, para quem se escreve. Então, a escrita acadêmica, acaba sendo para um *público mais seletivo*. É preciso se apropriar dela, em seu aspecto formal porque é uma forma de comunicação do meio acadêmico e quanto mais a gente se apropria dela, melhor a gente se insere no ambiente dessa escrita [...]. E4

5. [...] a escrita acadêmica, para mim, é algo *mais formal e elaborada*, algo que se precisa tomar certos *cuidados em relação a escrita; pontuação, ABNT e mais formal com regra padrão*, eu acho muito importante dominar a escrita acadêmica. Eu, por exemplo, *não consigo escrever em primeira pessoa, eu escrevo muito para o lado formal. Sigo a forma padrão*[...]. E5

Conforme Street (2014), três modelos de letramentos se apresentam quando se quer tratar das práticas de escrita no espaço acadêmico: o modelo de socialização acadêmica, o modelo de habilidades de estudo e o modelo de letramentos acadêmicos. O primeiro deles, de socialização acadêmica, defende que é preciso socializar os alunos com as regras e normas que regem determinados gêneros discursivos, incluindo sua estrutura, regras básicas de ortografia e de gramática e, que essa socialização, seria suficiente para que o aluno estivesse apto a produzir textos em diferentes situações em que as práticas escritas sejam exigidas.

No modelo de Letramento por habilidades de estudo, o autor afirma que os alunos podem transportar seus conhecimentos de escrita de um contexto para o outro sem dificuldades e enfatiza os aspectos formais e estruturais da língua. Enquanto isso, o modelo de Letramentos acadêmicos, incorpora os dois anteriores por considerá-los importantes, mas amplia essas percepções, adicionando as questões de sentido, de identidade e de poder. Nesse modelo, o letramento é entendido como um conjunto de práticas culturais flexíveis, sem padrões homogêneos, variáveis conforme seus contextos culturais. E é essa terceira concepção de letramento que esta dissertação se interessa e defende.

Os excertos acima apontam, em graus de intensidades diferentes, para esses modelos de letramento apontados por Street, com maior ênfase aos modelos de socialização e o letramento por habilidades de estudos. O modelo letramento acadêmico aparece somente no momento inicial da entrevista, mas vai desaparecendo no decorrer das discussões sobre este item. Por conta disso, para esta análise optamos por nos deter mais especificamente ao conjunto de

excertos que tratam do letramento por habilidades e por socialização, que de certa forma, mesclam-se nas posições dos alunos.

Então vejamos: um grupo de alunos apresenta a escrita como um conjunto de habilidades formais que precisa ser adquirida para que se possa escrever com qualidade na universidade: E1: “[...] *a escrita para mim, é aquela bem formal, que tem que seguir à risca tudo que a língua portuguesa tem: vírgula, pontuação, [...] a escrita acadêmica é muito importante*, e dentro do meio acadêmico mais ainda, assim a gente tem que *prestar muita atenção na escrita* [...] E4: “[...] a escrita acadêmica é uma escrita *mais científica*, requer um *cuidado maior com as palavras*. É preciso se apropriar dela, em seu aspecto formal porque é uma forma de comunicação do meio acadêmico e quanto mais a gente se apropria dela, melhor a gente se insere no ambiente dessa escrita [...]”. E5 “[...] a escrita acadêmica, para mim, é algo *mais formal e elaborada*, algo que se precisa tomar certos *cuidados em relação a escrita; pontuação, ABNT* [...]”

Nesses excertos identificamos a representação que os alunos fazem da escrita enquanto uma prática voltada principalmente para o aspecto mais normativo da linguagem. A pergunta que responde a esse modelo é: quais habilidades individuais e cognitivas são necessárias para que os alunos se insiram no contexto acadêmico? Essa ideia ratifica a máxima de que se há o domínio da escrita nos seus aspectos formais, tais como, um conjunto de conteúdos gramaticais, de estratégias textuais, de regras e convenções próprias do texto acadêmico, como descritos nos excertos, o aluno poderá ter sucesso nessa prática cultural no ensino superior.

Apesar da importância que merece o aspecto normativo da linguagem, tal concepção, aponta para uma possível desconsideração à função social da linguagem e as situações de produção em que se emerge o processo da escrita, presumindo que, uma vez assegurados os aspectos formais da escrita, os alunos tornam-se aptos para transitar em quaisquer outras práticas letradas. Outra característica deste modelo de letramento apresenta o aluno como o responsável por desenvolver as competências e as habilidades necessárias para o domínio das práticas letradas e, se assim não ocorrer, ele será o único responsável por seu insucesso, a exemplo do que demonstra um dos alunos quando afirma E4: [...] “quanto mais a gente se apropria dela, melhor a gente se insere no ambiente dessa escrita”.

Street (2014) chama atenção sobre isso já que conceber o letramento dessa forma pode resultar na desconsideração sobre as trajetórias de escrita que os sujeitos traçam e que são anteriores ao seu ingresso na universidade e ainda, pode ratificar a ideia de que a construção da linguagem escrita na academia seria adquirida como num *contínua* universal e homogêneo.

Obviamente que não se quer aqui descartar ou ainda negar a importância desses aspectos e dispositivos formais, característicos do texto acadêmico. Sem dúvida o aluno precisa saber que, dependendo do objetivo comunicativo que tenha como, por exemplo, escrever um texto para divulgação de pesquisa, ou um resumo expandido, relatórios de atividades de estágio, etc. precisará se pautar naquilo que é específico de cada gênero desses e que o aspecto formal será fundamental para que consiga seus propósitos comunicativos. Contudo, concordamos com Marinho quando diz que:

O mais importante seria convidar esses alunos a interrogar as práticas acadêmicas de letramento das quais eles participam, buscando compreender como se constituem essas práticas, desenhando um quadro mais complexo de questões relacionadas, sim, a habilidades linguísticas, mas sobretudo a dispositivos que refletem relações de poder, disputas e violência simbólica (MARINHO, 2010, p. 06).

E acrescento que isso tudo precisa estar articulado a aprendizagem que considere o posicionamento crítico do aluno, suas formas de compreensão de cada gênero, e os condicionantes sócio-históricos, de poder e de outros tipos de letramentos desses sujeitos. Sem essa articulação, segundo Bakhtin (2006), será apagado o discurso como signo dialético, dinâmico, vivo, concebido como um signo mutável, marcado de entonação expressiva, do tom emotivo-valitivo e de conteúdo ideológico. Assim, o caráter monológico que vem pautando os modelos de escrita no ambiente acadêmico sustentam a homogeneidade sobre a escrita imbricadas às relações de poder e hegemonia, a exemplo, do que é relatado pelos alunos de pedagogia entrevistados nessa pesquisa.

O modelo de letramento por socialização acadêmica também é uma tônica nos excertos aqui apresentados. Isso se materializa quando os alunos sinalizam que suas dificuldades e desafios relacionados à escrita acadêmica podem ser resolvidos quando os professores os auxiliam nas práticas acadêmicas, orientando-os como devem se portar diante das práticas escritas valorizadas na universidade, daí que alguns alunos apontam para o desenvolvimento/criação de uma disciplina específica que dê conta de dirimir essas dificuldades: E2 “[...] *Uma disciplina para ensinar isso tudo poderia resolver esses problemas*”.

É inegável a importância que tem o professor em seu papel de mediador, contudo muitas críticas são feitas por Street a esse modelo, dentre as quais destacamos o fato de que também aqui se desconsidera a função social da linguagem e a relação de poder que a perpassa; além disso, tal modelo considera as orientações de escrita como uniformes, homogêneas, como se as pessoas aprendessem sempre da mesma forma; reitera a posição monolítica e imutável da

escrita , contribuindo “para formar reprodutores de discursos legitimados na academia e dificultar o avanço para permitir ao aluno universitário apropriar-se de modo efetivo dos gêneros acadêmicos” (MORETTO, 2014, p. 44). Nesse sentido, nossa defesa nessa dissertação é a de que um trabalho ou uma disciplina que contemple tão somente o ensino das características dos gêneros acadêmicos não será capaz de inserir os alunos na esfera universitária, de modo que percebam outras relações que a escrita traz consigo, tais como a construção de sentido, as relações de poder, de identidade e as situações concretas de uso.

As produções escritas no ambiente acadêmico se expressam em alguns casos como uma linguagem desconhecida e difícil para quem não é especialista, muitas vezes pelo grau de normatividade que a caracteriza. Quando falamos em normatização, essa pode ser entendida de duas formas: como i) aspectos formais representados ou na configuração de gêneros circulantes na academia ou no estilo de escrita padrão ou ainda como ii) aspectos de formatação representado nas orientações técnicas de redação, como, por exemplo, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Importante considerar que em se tratando de alunos universitários, é necessário pensar um currículo que contemple um conjunto diversificado de práticas linguísticas que permita a inserção dos alunos nos diferentes contextos e disciplinas a que são expostos no decorrer de seus cursos, a fim de que se sintam integrantes da comunidade acadêmica. Ainda sobre essa questão, Street (2014) justifica dizendo que a relevância de tais práticas linguísticas diversificadas associa-se ao fato de que ao ingressar na universidade o aluno desconhece, até então, as práticas que em sua maioria são particulares dessa esfera de comunicação.

Aliado a isso é preciso também reconhecer que os textos escritos a que os alunos tiveram acesso em suas vidas fora da universidade foram gerados no interior de práticas sociais culturalmente determinadas e assim também será no ensino superior. Esse reconhecimento pode levar à compreensão de que as estratégias utilizadas pelos alunos foram/vão se remodelando de acordo com a transformação pela qual passaram tanto os alunos quanto à escrita, no processo de aprendizagem.

Continuando a análise, destacamos outro ponto importante nas falas dos alunos: [10] “[...] *não consigo escrever em primeira pessoa, eu escrevo muito para o lado formal. Sigo a forma padrão [...]*”. Subjacente a essa fala está a opção pelo discurso institucional na busca da objetividade/neutralidade tão referenciadas no meio acadêmico; pelas marcas da impessoalidade da escrita acadêmica, o que demarca um tabu que rende ainda hoje debates acalourados neste ambiente a respeito da utilização ou não da primeira pessoa em textos acadêmicos. A fala do aluno ressalta a forma interiorizada e padronizada da escrita acadêmica

como um *instrumento* normatizado ligado a uma concepção mais formal da língua, que nesse contexto pode reduzir as marcas de autoria e autonomia do aluno na produção escrita, anulando a escrita como uma maneira de se ver o mundo por meio do autor.

Dessa forma, acreditamos com Sobral (2020), que não é somente a apropriação das convenções normativas da escrita que produz uma prática proficiente dessa modalidade da linguagem, mas sim, o entendimento de que toda escrita envolve um destinatário e as condições de produção da construção do gênero (quem produziu, para quem produziu, com que finalidade, sua materialização e distribuição) e ainda, que essa interação determina as características do gênero. Dessa forma, a linguagem não deve somente ser entendida como resultado de processos restritamente mecânicos, ou apenas da renovação de dispositivos estruturais formalizados. Os gêneros refletem mudanças da nova vida social, que levam a novas práticas, novos contextos, novas necessidades e novas relações interativas.

Isto posto, ao seguir incondicionamente as formas mais padronizadas e mecânicas da produção escrita, o aluno pode vir a produzir apagamentos em seus discursos organizados do cotidiano (ideologia do cotidiano) como uma forma de perpetuar o discurso dominante. Nessa perspectiva, Kleiman diz que, as práticas de escrita acadêmica, por exemplo, convêm a conformação dos alunos às formas hegemônicas que dominam as instituições acadêmicas. Desse modo, “é importante conhecer e dominar as práticas de escrita acadêmica, mas não é bom se submeter cegamente a elas” (KLEIMAN, 2006, p. 50).

Acrescente-se a isso a importância de se atentar aos discursos que circulam sobre produtividade e eficiência na universidade, pois muitas vezes eles reforçam a dimensão técnica da linguagem escrita, desconsiderando sua dimensão criativa, reflexiva e autoral, levando o aluno a “efeitos de sentido que produzem uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido” e quando concebida assim “[...] a escrita se torna um instrumento de dominação e alienação” (SMOLKA, 2013, p. 38). Por esses motivos, alguns indicativos para minimizar tal situação são propostos por Street (2014) quando aponta que no meio acadêmico se procure compreender as múltiplas facetas da escrita, sua relação com a oralidade e outras semioses; seus usos em diferentes contextos históricos e sociais; suas funções e suas consequências para grupos ou indivíduos específicos.

Essa crença no letramento como um conjunto de habilidades individuais é tão forte que os alunos sentem temor e receio de escrever (mesmo quando se sentem à vontade diante da escrita) quando percebem que na universidade ele entrará em contato com gêneros discursivos que não lhes são familiares ou que têm pouco contato. Isso pode ser verificado nos excertos

abaixo a partir das respostas à pergunta: “quando você é solicitado a escrever nas disciplinas, como você se sente?”.

11. [...] sinto-me à vontade para escrever, porém tenho muita dificuldade *na pontuação*. Posso escrever até bastante, mas na parte da pontuação sempre vai ter algum erro que pode atrapalhar [...]. E1
12. [...] sinto um pouco de *temor com medo de errar*, mas esse é o processo, pois é com os erros que a gente aprende, [...] tenho medo de não ter um bom conceito [...]. E2
13. [...] eu confesso que eu gosto de escrever. Eu entendo que esse processo, para mim, da escrita, ajuda muito na confecção dos textos, então quando é solicitado, por exemplo, um resumo crítico, um fichamento, eu particularmente me sinto à vontade para realizar. É claro que a gente tem algumas dificuldades em relação à escrita, que muitas vezes os textos são longos e às vezes são muitos textos, então implica na dificuldade da leitura completa dos textos em detrimento de outros textos, mas a escrita em si, para desenvolver os resumos esses textos escritos a partir dos textos que foram dados, eu me sinto à vontade para escrever [...]. E3
14. [...] quando exigida a escrever no ambiente acadêmico me sinto desafiada. O conteúdo a gente compreende numa boa, *o problema é que quando vai escrever aquilo*, colocar num papel com *todas as exigências da escrita acadêmica*, e aí não flui com naturalidade como flui no diálogo, no debate em sala de aula [...]. E4
15. [...] *tem disciplinas que dão um receio de escrever*, mas também tem disciplinas que temos mais afinidades, as que a gente mais se identifica. Nas que sinto dificuldades eu busco sempre pesquisar, me informar. A relação com professor é muito importante, saber aquilo que ele quer, que ele espera da gente na hora de produzir porque às vezes a gente faz algo por conta própria e não é aquilo que o professor queria ler no nosso texto [...]. E5

Os excertos [11], [12], [13], [14] e [15] agenciam vozes polêmicas que reproduzem os conflitos dos alunos ao ato de escrever e as exigências referentes à produção textual no ambiente acadêmico, pois para muitos desses alunos a escrita de textos acadêmicos instaura uma nova ordem discursiva, o que constitui processos complexos de produção textual. Assim, ecoam vozes tais como: [11] “[...] sempre vai ter algum erro que pode atrapalhar[...]”; [12] “[...] sinto um pouco de *temor*, com *medo de errar*[...]”; [14] “[...] o problema é que quando vai escrever *aquilo*, colocar num papel com todos as exigências da escrita acadêmica [...]”.

A constituição do universitário no e pelo discurso acadêmico científico não ocorre sem embates ou tensões, isso é certo e desafiador já que as dificuldades são inerentes a tudo aquilo que aprendemos de novo, mas não precisaria ser encarado com temor, com ansiedade, como mostram os alunos. O que não se pode perder de vista é que não há uma relação de causa e

efeito entre o que os professores esperam dos alunos e o que os alunos trazem de experiências de escritas de suas outras comunidades formativas. A universidade apresenta e exige outras formas discursivas e isso é normal porque estamos diante de um novo contexto de escrita que não é nem melhor ou pior do que ocorre em outras esferas de comunicação, é pois, um contexto diferente. Daí que nossa defesa é que essas exigências e as dificuldades apresentadas no âmbito da universidade sejam discutidas e trabalhadas pelo coletivo de professores, sob o risco de se transformar em barreiras intransponíveis aos alunos.

A discussão acima se traduz na reflexão proposta por Britto (2002), quando aponta as queixas dos professores sobre a escrita dos alunos, que reforça o discurso de “deficit ou crise de letramento” de alunos do ensino superior. Orlandi (2007) também se manifesta sobre esse aspecto, chamando nossa atenção para princípios fundamentais, a saber:

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também da posição do sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?) (ORLANDI, 2007, p. 40).

De acordo com a autora, esse mecanismo vem também permeado por relações de força constitutiva da própria estrutura da sociedade que demarca nossos lugares no discurso. Ou seja, a imagem que os alunos entrevistados fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (o professor). Na universidade isso não é diferente, pois o lugar que professor e aluno assumem no discurso produzem efeitos de sentidos diferentes e muitas vezes hierárquicos, com valores diferentes, o que não se configuraria em problema se muitas vezes o discurso emanado pelo professor não se colocasse em posição superior ao do aluno. Assim sendo, seria importante que houvessem problematizações significativas na expectativa do professor em relação ao texto dos alunos ou ainda que essa expectativa se desse a partir das diferentes mediações que possam ser feitas durante os eventos de letramento em sala de aula a fim de orientar os alunos a elaborações próprias e consistentes, isso porque:

é nos eventos de letramento acadêmico que os alunos vão construindo os seus saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos. Em consequência, esses eventos são responsáveis por integrarem e participarem da construção do letramento acadêmico (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 572).

Então vejamos: quando um aluno vai escrever um gênero acadêmico precisará estabelecer relações entre suas formas de escritas apreendidas até então e as novas formas discursivas solicitadas e isso necessitará de mediações, porque não se trata de tarefa fácil já que implicará em estabelecer relações entre um conhecimento antigo e um que está sendo elaborado, sob novas exigências. Como fazer isso acontecer sem a mediação do professor de cada disciplina? Se consideramos que cada disciplina do currículo é um espaço retórico, conceitual, metodológico e discursivo, então cada professor poderia ajudar o aluno a compreender o sistema conceitual e metodológico de sua disciplina e também aquilo que lhe é específico (CARLINO, 2017).

Dessa feita, os alunos praticariam constantemente sua escrita, no interior de cada aula aprendendo a pensar sobre o que vai dizer, para que, como; poderiam planejar sua escrita, refletir sobre os objetivos e, ao escrever, poderia voltar, rever e reescrever. Pensada dessa forma, a escrita seria fonte de análise para que o aluno refletisse sobre suas formas de pensar o saber, fugindo dessa concepção de que tem que concordar com tudo o que lê e escreve. Contudo, o que percebemos nos excertos dos alunos é o medo da escrita pelo medo do erro em relação à normatividade do texto acadêmico, o que vem resultando em formas de escrever “que não levam a transformar o conhecimento de que produz, mas que simplesmente o transcrevem” (CARLINO, 2017, p.33), daí a sempre narrativa dos alunos ao dizerem de suas incapacidades e de seus medos diante da folha em branco.

Tal reflexão traz à tona a discussão da natureza dialética da escrita. Que tipo de escrita queremos hoje na universidade: uma escrita em que o aluno modifica o que pensa, analisa o que deseja alcançar por meio do que escreve, debruçando-se numa postura laboral em seu texto? Ou queremos uma escrita em que o aluno seja um mero repetidor, um escriba apenas, que coloca no papel aquilo que recupera de sua memória sobre um determinado assunto, contudo sem maiores consequências?

Ao que parece, essa segunda pergunta permeia os excertos apresentados pelos alunos, a exemplo de: E5 quando diz que “[...] A relação com professor é muito importante, *saber aquilo que ele quer, que ele espera da gente na hora de produzir* porque às vezes a gente faz algo por conta própria e não é aquilo que o professor queria ler no nosso texto [...]”. Aqui a escrita aparece ainda vinculada diretamente à avaliação da aprendizagem e assim sendo, o aluno tem dificuldade em fazer uso da escrita epistemicamente, ou seja, como elemento que lhe possibilitará organizar de forma efetiva o que conseguiu pensar sobre um determinado assunto, daí que os resultados em sua grande maioria são produções textuais superficiais em que os

alunos se colocam diante dos textos apenas para corrigir ou prevenir erros ortográficos, como declararam em seus excertos.

Sobre essa questão, Street (2014, p. 9) enfatiza que tanto no modelo de socialização acadêmica como no de habilidades, “o maior esforço consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos”. Nessa perspectiva, os alunos se orientam também pela visão que projeta do seu interlocutor - o professor- e, nessa projeção, sua maior preocupação é em fazer um texto sem erros ortográficos “[...] *com todas as exigências da escrita acadêmica [...]*”, sem considerar que todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto.

De acordo com os excertos acima, o desenvolvimento da proficiência do aluno no que se refere ao uso da escrita, depende também da forma como o professor universitário encaminha as orientações de produção. Sem a participação do professor, como mediador, os alunos ficam à margem da dinâmica de produção textual específica do ensino superior. A falta dessa orientação pode refletir, possivelmente, numa formação fragilizada. O professor, nesse caso, assume papel essencial para essa apropriação e socialização da cultura escrita no ensino superior, da mesma forma que também cria oportunidades de vivência acadêmica para que, assim, o aluno, de fato, se insira nessa prática.

Tais reflexões apontam para a possibilidade de planejar atividades nas diferentes disciplinas a fim de modificar essa concepção de escrita tão atrelada aos aspectos formais e estruturais da linguagem escrita? Por todas as compreensões teóricas aqui esboçadas, acreditamos que sim, que isso é possível e pode ser favorecido sempre que o professor atribui comentários aos textos, não somente em sua superfície, mas nas questões de fundo, naquelas escondidas, provocando as mudanças de ideias, nas voltas aos materiais lidos na disciplina, nos debates e nos processos de revisão. Esse tipo de atitude geraria uma compreensão responsiva ativa do interlocutor, assim como nos revela Bakhtin quando afirma que:

enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo de cultura da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 1997, p. 321).

A formação para escrita na academia prevê um processo de socialização, marcadamente dialógica, com todas as tensões que isso pode pressupor e esse processo contempla tanto o professor universitário quanto o aluno. Também não se deve esquecer que essa comunidade, como outras, é marcada por uma organização hierárquica e de poder e, assim sendo, todas as reações valorativas que os sujeitos apreendem de outrem organizam a apreciação que constrói do outro (amor, admiração, pena, medo, etc) e estão sempre orientadas pela sua imagem externa. Dessa forma, o gênero do discurso é o território comum entre locutor e interlocutor (BAKHTIN, 2006).

As análises até aqui realizadas nos colocam diante de um dilema que vem atravessando a experiência com a escrita acadêmica no ensino superior e que vem sendo pesquisado por diferentes estudiosos do letramento acadêmico: as expectativas de professores e alunos acerca do lugar da escrita acadêmica na universidade. Assim, de um lado, temos o professor com suas expectativas sobre a escrita dos alunos, muitas vezes com a compreensão que por esse aluno ter passado por várias experiências durante seu processo formativo na educação básica, ele já possua a capacidade de lidar de forma generalizada com as normas e práticas da escrita acadêmica. Então o aluno seria aquele capaz de utilizar a escrita como um elemento para pensar, compreender e assim desenvolver um novo conhecimento, exatamente conforme defende o modelo de letramento por socialização. Nesse sentido, “é possível que nós, professores, projetemos nesses textos dos alunos expectativas pouco compatíveis com as suas experiências e conhecimentos sobre esses gêneros” (MARINHO, 2010, p. 368).

Por outro lado temos os alunos que, letrados em práticas anteriores, com experiências bastante diversificadas, se confrontam diante de novas experiências de letramento no ensino superior sem saber ao certo o que fazer quando confrontados com as novas exigências de escrita; se comportam escrevendo, em sua maioria textos superficiais, preocupados apenas com os aspectos formais da linguagem escrita, mas sem tecer formas de análise crítica sobre o que escrevem. Essa falta de conhecimento sobre o que demanda esse novo espaço discursivo faz o aluno centrar-se na expectativa do professor para querer (E5) “*saber aquilo que ele quer, que ele espera da gente na hora de produzir*”. Nesse caso, ao que parece “o aluno é aprendiz de uma escrita que não tem um lugar legítimo, de autoridade, na maioria dos gêneros que produz” (MARINHO, 2010, p. 368). Isso implica em valores, crenças e identidades que passam a ser projetadas nessa experiência e nessa relação com os professores e com a academia, ou seja, com a nova ordem discursiva.

Os efeitos subjetivos enunciados pelos estudantes apontam então para o sofrimento, os sentimentos de medo, auto responsabilização e culpabilização produzidos pelas práticas

dominantes de escrita na esfera acadêmica do ponto de vista de suas convenções linguísticas e ideológicas. Isso é demonstrado nos seguintes excertos: [12] “*tenho medo de não ter um bom conceito*”; [13] “*É claro que a gente tem algumas dificuldades em relação a escrita*”; [15] “*tem disciplinas que dão um receio de escrever*”. Nesse jogo de sentidos produzido pelos alunos se observa que esses estão envolvidos em um contexto de relações de poder que legitima o que “pode ou não” ser aceito no campo acadêmico; nesse caso, o que “deve ou não” ser validado pelo discurso ideológico acadêmico.

Outro tópico importante de análise recaiu sobre as respostas dos alunos à pergunta: “quais as atividades de escrita são mais frequentes nas disciplinas durante o curso até aqui?”.

- | | |
|----|--|
| 16 | O que mais é solicitado são <i>resumos</i> e <i>resenhas</i> , outros gêneros textuais acadêmicos não aparece muito. |
| 17 | O que mais produzi na universidade foi <i>resenha</i> e <i>artigos</i> , também <i>seminários</i> . |
| 18 | No período do curso de pedagogia foi mais presente os <i>resumos</i> , os <i>resumos críticos</i> , fizemos alguns <i>fichamentos</i> , artigos também fizemos, tivemos um professor que nos ajudou nessa escrita dos artigos, mas o que foi mais presente foram os <i>resumos</i> . |
| 19 | Os gêneros mais utilizados em sala de aula são <i>resenhas</i> e <i>artigo</i> , que é uma coisa complicada também, porque alguns professores entendem <i>resenha</i> de um jeito e outros já entendem que não é uma <i>resenha</i> é um <i>resumo</i> , essa confusão prejudica a turma. Então toda vez que um professor diferente solicita um texto desse, a gente tem que perguntar: sim, mas como é essa <i>resenha</i> ? Quais as características que ela tem? Porque às vezes um professor solicita um <i>fichamento</i> e o <i>fichamento</i> dele parece uma <i>resenha</i> , pelas características que ele impõe ou parece um <i>resumo</i> . E aí a gente tem que sempre ficar perguntando as características que ele quer no texto e não um padrão geral para a produção. |
| 20 | Os <i>fichamentos</i> e os <i>resumos</i> são os gêneros mais exigidos de forma mais intensa. Também tem os <i>artigos</i> , só que os <i>artigos</i> são mais complexos. |

Com exceção dos excertos [17]; [19] e [20] que, respectivamente falam em *seminário* e *fichamento*, os gêneros textuais mais exigidos no domínio das disciplinas na universidade, que ensinam diferentes práticas discursivas, reguladas em termos institucionais, assim como por questões epistemológicas, foram os gêneros que se reportam à tríade: *artigos*, *resumos*, *resenhas*, o que de certa forma delimita e privilegia as práticas discursivas a poucos gêneros num campo discursivo amplamente diversificado. Percebe-se que, ou os alunos não experienciaram até aqui práticas com outros gêneros (*memorial*, *sinopses temáticas*, *roteiros de apresentações orais* ou *vídeo aulas*, *notas de aula*, *sínteses*, entre outros) ou não reconhecem

esses gêneros como legítimos de serem trabalhados na academia e, por isso, não os colocaram em sua lista de gêneros textuais.

Aqui também temos uma ampla relação com o item já analisado acima acerca das expectativas entre professor e aluno, porque isso demandará perspectivas diferentes sobre que se escreve nas disciplinas. Quais são os objetivos da escrita na universidade? A escrita é para avaliar o processo de aprendizagem ou para possibilitar que o professor tenha atitude responsiva e não apenas de atribuição de notas? A escrita é para o aluno aprender, entre outras coisas, sobre a produção acadêmica de cada área do currículo? É para sua formação geral, formação profissional, para compartilhar conhecimentos desenvolvidos por meio do ensino e da pesquisa, para exercer a docência, participar da vida cotidiana da universidade? Nada impede que todas essas questões sejam consideradas.

Essa variedade de objetivos/questões acerca da escrita demanda igualmente uma variedade de gêneros textuais que circulam na universidade e com os quais alunos e professores, necessariamente, devem conviver. Dessa forma podemos lançar mão de gêneros que vão muito além apenas do resumo, resenha e mais raramente os artigos. Se o objetivo é com a formação integral do aluno, esse recorte dos estudos dos gêneros levará a muitas outras práticas sociais da escrita: (i) podem ser utilizados os resumos, sínteses, respostas a questões dissertativas, notas de aula, etc ; (ii) se a intenção é discutir gêneros para que se aprenda uma profissão, pode-se lançar mão da escrita de relatórios de estágios, o diário de aula, os relatos de experiência, etc; (iii) se a ênfase é o trabalho do aluno pesquisador, a exemplo de muitos alunos bolsistas, os gêneros serão os projetos, os relatórios de pesquisas, os artigos, os planos de trabalhos, os slides para as socializações. Não importa o gênero que vai utilizar para determinada intencionalidade, o que importa é a clareza de que a organização das ideias, os questionamentos e o tipo de argumentação dependem do gênero textual, do interlocutor (que não pode ser apenas o professor), do objetivo do texto e do local social em que é produzido e também que essas etapas de apropriação não são estanques e nem lineares, mas que podem ocorrer simultaneamente.

Contudo, mesmo com essa gama de gêneros textuais, seguindo a diferentes objetivos, os alunos destacaram apenas aqueles que servem para a obtenção de notas nas avaliações e que gozam de maior prestígio social dentro da universidade. Há de se considerar que, a centralidade da formação dos alunos em gêneros de maior prestígio acadêmico, pode constituir-se numa lacuna no letramento dos graduandos e pode dificultar ainda mais a inserção desses sujeitos nos eventos de letramento da esfera universitária (SILVA ; LOPES, 2020).

No mais, esse acastelamento da prática escrita na tríade, resumo, resenha e artigo, reproduzem aquilo que Bakhtin (1997) nos diz sobre o processo monológico da linguagem que pode ocultar ou abafar a “plurivalência” dos signos e, conseqüentemente, dos gêneros textuais em função de uma “monovalência” apresentado pela ideologia dominante dessa esfera comunicativa, o que destoa da compreensão do sujeito como um ser-evento único, sócio historicamente situado e culturalmente impregnado, constituído na relação com outros sujeitos.

Vale ressaltar também, nesse item de análise, que os professores podem apresentar diferentes representações sobre alguns gêneros que têm contornos mais maleáveis em sua estrutura composicional, o que pode acarretar em dificuldades dos alunos na consolidação e compreensão dos gêneros textuais, como explicitado no excerto [19]: “[...] *então toda vez que um professor diferente solicita um texto desse, a gente tem que perguntar, sim, mas como é essa resenha? Quais as características que ela tem? Porque às vezes um professor solicita um fichamento e o fichamento dele parece uma resenha, pelas características que ele impõe ou parece um resumo*”. Essa maleabilidade de alguns gêneros precisa ser compreendida e discutida tanto por professores quanto por alunos. Para alguns professores fica mais fácil apresentar a diferença entre ambos os gêneros: a resenha pode se apresentar como texto de opinião, de análise crítica, de comparações; o resumo pode se configurar como um gênero mais descritivo, que não faz juízo de valor. Mas se pensarmos nesses dois gêneros desconsiderando sua maleabilidade, como conceber que dentro da resenha, o aluno possa fazer um resumo, e que nem sempre necessitará apresentar uma análise crítica?

A identificação de atividades de escrita mais frequentes nas disciplinas durante o curso gerou outra pergunta, igualmente importante: “*pensando nas atividades de escrita acadêmica, quais conhecimentos você considera necessários para produzi-las?*”.

- | | |
|----|---|
| 21 | [...] toda vez que eu escrevo algo, sempre levo duas coisas em consideração; as regras, no caso ABNT, e a compreensão do texto. Sobre a citação, quando leio um texto e vou logo olhando um trecho que interessa para usar como citação[...]. E1 |
| 22 | [...] preciso ler bastante para produzir os textos [...]. E2 |
| 23 | [...] para a escrita acadêmica, acho necessário a gente já ter algumas leituras anteriores, o olhar crítico ajuda muito na hora da gente realizar essa produção, ajuda muito quando vou escrever. É como se tivesse um direcionamento. Eu vou ler aquele texto, mas como tenho leituras anteriores utilizo outros autores e aí às vezes os outros textos contribuem com o que vou escrever; pesquiso outros textos para compreender melhor o tema [...]. E3 |

- 24 [...] depende muito do que é solicitado na disciplina ou pelo professor. Algumas vezes é mais fácil a gente pegar só um autor dependendo de como é esse autor e como conteúdo foi trabalhado na turma, e outras é mais legal buscar outros autores, outros olhares, outros exemplos, e construir o texto colocando todos eles juntos; é um trabalho mais árduo, é mais complicado colocar vários autores do que colocar só um autor [...]. E4
- 25 Eu considero a escrita em si bem difícil, o que demanda dialogar e refletir sobre um determinado assunto, o que necessita de bastante leitura. A escrita acadêmica é algo que precisa ser mais elaborada. Têm regras da ABNT e citações de outros autores que precisam estar no texto. E5

No tocante às respostas acima é unânime nos relatos dos alunos que o conhecimento da leitura em diferentes autores ou apenas em um autor sobre o tema, é condição necessária na construção de suas escritas: [21] “[...] *quando leio um texto vou logo olhando um trecho que interessa para usar como citação* [...]”, [22] “[...] *preciso ler bastante para produzir* [...]”, [23] “[...] *eu acho necessário a gente já ter algumas leituras anteriores* [...]”, [24] “[...] *é mais legal buscar outros autores, outros olhares* [...]”. Esses aspectos compõem uma estrutura dialógica em que o discurso do outro contribui para compreensão e construção de projetos discursivos que ora irão ser decisivos à elaboração de textos mais consubstanciados por parte dos alunos. Sendo assim, é na leitura que se chocam dialogicamente duas ou mais posições semântico-valorativas entre os interlocutores.

Nos termos de Bakhtin:

[...] O contexto que avoluma a palavra de outrem origina um fundo dialógico cuja influência pode ser muito grande. Recorrendo a procedimentos de enquadramentos apropriados, pode-se conseguir transformações notáveis de um enunciado alheio, citado de maneira exata. [...] A palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que o enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso (BAKHTIN, 1988 , p. 141).

A leitura, então, se apresenta para os alunos em seus relatos como um elemento mediador entre a teoria e eles, o que valida sua produção textual e, conseqüentemente, o seu ponto de vista. Assim ao utilizar outros discursos já-ditos em seus textos, que funcionam como elos co-autorais, os alunos entrevistados interagem com enunciados de outrem, para consubstanciar suas produções, e a partir disso, compartilhar a autoria. Ou seja, é na interação que estes alunos se encontram e constroem a linguagem enquanto mediação discursiva. Desse modo, é nessa tensão do encontro/desencontro dos interlocutores que ambos se constituem.

Tomar a leitura como conhecimento necessário para a elaboração de textos acadêmicos, como declararam os alunos, significa pensá-la “como um processo de interlocução entre

leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 1985, p. 4). Isso é muito importante porque o contrário disso reforçará o letramento por habilidades, levando os alunos à leitura de diferentes autores apenas para extrair algumas informações da superfície do texto, sem contudo, refletir sobre questões mais complexas, sem realizar um exercício de formação de argumentos e pensamento crítico. Para que o aluno saia do foco apenas da superfície do texto, Geraldi (1985), defende que o aluno analise a tese defendida no texto; os argumentos a apresentados em favor da tese defendida; os contra -argumentos levantados e também analise a coerência entre tese e argumentos esboçados pelo (s) autor (es).

Os resultados das análises desse eixo temático da pesquisa indicam que os alunos não apresentam uma única concepção do que seja a natureza da escrita acadêmica; apesar de abordarem aspectos distintos, os modelos de letramento se entrelaçam quando os alunos apresentam suas concepções sobre o que é a escrita acadêmica, ainda que tenham privilegiado uma em detrimento de outra. O que por certo, como exposta nas falas, pode vir a ocultar ou anular as vozes de alguns alunos, introjetando uma relação discursiva de poder e hegemonia, em que o aluno premido pela necessidade de sucesso, molda-se por um discurso ideologicamente alinhado ao modelo de letramento dominante na universidade. O que aliás ficou muito evidente nas vozes dos entrevistados.

A partir da análise acima, é possível perceber que os alunos são tratados de forma homogênea (independentemente dos sujeitos e do contexto social de acesso ao ensino superior) e reproduzem um discurso que enfatiza um pragmatismo acadêmico voltado a neutralidade/padronização do texto, o que reduz o letramento dos entrevistados ao que Street (2014) denominou de “letramento autônomo” (o que foi exposta na seção introdutória), centrada em uma concepção dominante que pressupõe uma única direção que privilegia os aspectos prescritivos e de conveções normativas da língua voltadas principalmente a apropriação de habilidades necessárias a produção escrita, como representados nos modelos de habilidade ou socialização, em detrimento de práticas discursivas.

Sob o enquadramento das práticas discursivas, importa não perder de vista as diferentes superfícies que integram e constituem a discursividade da escrita acadêmica. Saliento, por exemplo, a própria natureza do gênero acadêmico em produção que pressupõe uma configuração textual-discursiva; o endereçamento de tal escrita; as vozes e o já ditos (trazidos para a enunciação acadêmica); o diálogo que se estabelece com eles; as formas de silenciamento de ditos, o que não pode e não deve ser dito; o apagamento e/ou esquecimentos de outros ditos, e, nessa trama discursivo-enunciativa, um ponto crucial é o que encobre as posições discursivas

em que se inscreve o sujeito escrevente em seu discurso, para significar o que diz, como diz em relação aos ditos e se significar na posição em que se inscreve.

Daí que essa pesquisa traz para o debate questões que se abrem para interrogar a partir da fala dos alunos entrevistados o lugar do discurso ideológico acadêmico que está investido do poder de julgar e aplicar as leis (linguagem dominante), procurando manter a suposta ordem social através da difusão de discursos homogeneizados/padronizados/generalizantes, sobre uma falsa premissa de igualdade. Essa é a forma histórica do sujeito capitalista, cuja ordem é igualar para melhor dominar, e melhor domesticar enquanto potencial consumidor e que também marcam, obviamente, as relações de poder que caracterizam a comunidade universitária. Importa salientar, a meu ver que é salutar conhecer e dominar as práticas de escrita acadêmica voltadas aos modelos de letramento de habilidades e socialização, mas por outro lado também é aconselhável não se guiar irrefletidamente por elas a ponto de com isso perder a autonomia e emancipação de sujeitos que pensam, escrevem e produzem textos no seu dia a dia (ideologia do cotidiano).

Por fim, no bojo de análise ao que me parece é preciso ratificar a ideia de que os entrevistados diante da construção dos gêneros acadêmicos vão aos poucos construindo um repertório de conhecimentos sobre a linguagem escrita de que fazem uso seletivamente para fazer coisas diferentes dependendo das suas necessidades e dos contextos em que se encontram. Dessa forma, é um equívoco pensar que os conhecimentos sobre a escrita vão se acumulando, num contínuo uniforme e unidirecional, do mesmo modo como é um equívoco pensar que os modelos de letramento apresentados por Street (2014) sobre a escrita acadêmica (letramento por habilidades, letramento por sociabilidade e letramento acadêmico), que visam a inserção dos alunos nas práticas dos gêneros acadêmicos sejam pensados de forma excludente, pelo contrário, eles coexistem no cotidiano de leituras de diversos autores e da sala de aula na universidade.

5.2.3- As perspectivas dos alunos em relação ao tema e as estratégias utilizadas para superar tais dificuldades

Até aqui os alunos esboçaram diferentes situações concernentes às suas relações com a escrita acadêmica: os gêneros mais utilizados, os medos, as dificuldades, as formas de acesso, etc. Neste eixo de análise nos deteremos mais especificamente às estratégias utilizadas por eles para superar as dificuldades encontradas no ato de escrever e suas perspectivas em relação à escrita acadêmica na universidade e, em especial, no curso de Pedagogia.

Seguem os primeiros excertos:

- 26 Tive muita dificuldade, mais no início do curso até o 3º semestre, porque a gente entrou aqui e não sabia de nada e os professores já foram jogando várias coisas para gente fazer. A gente nem sabia nada, fazer fichamento, resenha, até fazer artigo e a gente não sabia. E1
- 27 Já tive dificuldade com a produção de artigos, com a ABNT, com citações...até mesmo com estrutura do texto. E2
- 28 No início do curso eu tive um pouco de dificuldade para escrever, porque eu ainda não estava realizando leituras e produzindo textos acadêmicos, então tive muitas dificuldades no início para poder realizar e conforme a gente foi realizando atividades no curso fui melhorando o que facilitou a produção escrita no decorrer do curso. E3
- 29 Teve um texto que a gente precisou produzir coletivamente, acho que foi no terceiro semestre, e nossa!!!... esse texto foi tão rabiscado apontando erros que desestimulou a gente a reescrevê-lo. Teve depois um trabalho que fizemos coletivamente de uma entrevista que ficou muito bom e inclusive dois colegas publicaram em um evento. E4
- 30 Sim, passei muitas dificuldades, principalmente, no início do curso, é preciso ter paciência por parte dos professores para explicar, inclusive tive uma disciplina em que a professora definiu o eixo temático que deveria ser produzido e a gente teve muita dificuldade em produzir por não fazer parte do nosso cotidiano. É muito importante pesquisar sempre e estudar sobre assuntos que muitas das vezes não fazem parte do nosso dia a dia. E5

Fica evidente nos excertos acima que o contato inicial dos alunos com a escrita acadêmica foi conflituoso, pois eram iniciantes nas práticas de produção dos gêneros requeridos na academia. Dessa forma a dificuldade inicial está centrada no descompasso existente entre as experiências de escrita dos alunos efetivadas na educação básica e agora a escrita no ensino superior que demanda novas exigências.

A dificuldade se dá pelo fato de o texto acadêmico ser diferente de tudo o que eles haviam produzido na educação básica. Isso que exigiu dos alunos adaptação a uma nova ordem discursiva, marcada por determinadas “regras” que põem o aluno em outra posição enunciativa, que requer que ele adquira, em geral progressivamente, autonomia autoral, o que pode ser positivo, se entendido em termos discursivos, porém negativo se se fixar em aspectos somente formais da língua.

Bakhtin (1997) nos diz que, o fato de uma pessoa dominar um gênero do discurso de uma dada esfera de comunicação com perfeição não, necessariamente, o habilita a ter a mesma proficiência em uma outra esfera discursiva. Dessa forma, não é pelo simples fato de os alunos terem produzido de forma proficiente a escrita em etapas anteriores ao ensino superior que

estes estarão aptos a dominar as práticas discursivas escritas da esfera acadêmica.. No mais, cada gênero é adaptado às condições de comunicação específicas de cada situação comunicativa, isto é, cada gênero atende a uma finalidade no processo de comunicação, por isso, à medida que os sujeitos expandem suas experiências no âmbito social, esse apreende novos gêneros.

As dificuldades são enumeradas principalmente no início do curso, tais como: [21] *“Tive muita dificuldade, mais no início do curso..., [...] a gente nem sabia nada, fazer fichamento, resenha, até fazer artigo a gente não sabia”*. Essas falas reinteram as dificuldades dos alunos ao iniciar as práticas de escrita no curso de pedagogia, até então desconhecidas por eles ao ingressarem no curso, onde os gêneros textuais acadêmicos são vistos como difíceis e pouco se assemelham a práticas vivenciadas em outros espaços sociais. Isso pode sinalizar para as possíveis pontes, articulações, proposições que a universidade pode estabelecer entre a cultura que os alunos trazem de suas comunidades linguísticas e as diferentes culturas acadêmicas e, diante de tal situação, enfrentar o desafio, desde o início do ingresso do aluno, de refletir “[...] sobre o valor atribuído à produção escrita e também revisar suas estruturas para oportunizar espaço ao ensino” (CARLINO, 2017, p.68). Atente-se para o fato de que essa sinalização não seria somente aos docentes individualmente, mas fundamentalmente, às autoridades responsáveis por fixar objetivos gerais como parte constituinte de suas políticas educativas. Nos termos de,

Encarregar-se das escritas dos estudantes não é questão de concepção nem de vontade unicamente. São demandadas mudanças institucionais que incentivem a integração do ensino da escrita em cada uma das disciplinas, que favoreçam a reflexão conjunta entre professores de diferentes áreas disciplinares, e especialistas em escrita e aprendizagem; que criem recursos para orientar os docentes, que promovam fóruns de discussão e apresentação de comunicações sobre esses temas, que reconheçam o desenvolvimento profissional que implica comprometer-se com a alfabetização acadêmica, e que defendam a realocação dos fundos necessários (CARLINO, 2017, p.69).

As universidades, em sua grande maioria, não possuem esse tipo de política levando os alunos a buscarem suas linhas de fugas para superar as dificuldades com a escrita acadêmica, a exemplo, da elaboração coletiva como relatado no excerto [24]: *“[...] teve depois um trabalho que fizemos coletivamente de uma entrevista que ficou muito bom e inclusive dois colegas publicaram em um evento”*. Essa relação de produzir textos coletivamente ajuda quem tem pouca experiência na produção desse tipo de texto, pois contribui no que diz respeito a compartilhar dúvidas e a superar dificuldades de forma coletiva. Assim, proporciona aos alunos com maior dificuldades serem ajudados, por meio dessa interlocução com outros sujeitos.

Segundo Street (2014), a linguagem escrita se constrói em diferentes práticas letradas, pois essas são necessárias para que ocorra uma formação de qualidade aos alunos. A interação constante entre os participantes, seja entre professores e alunos e entre os próprios alunos, no contexto acadêmico, mostra-se como ponto decisivo para a constituição de sujeitos letrados que se quer crítico e reflexivo. Dessa forma, abrem-se portas para melhor se prosseguir na formação de cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos alheios e com seus próprios discursos.

Lembremos, também, que as ideias afloram quando o aluno é bem acolhido e se sente seguro numa instituição que permite o aberto confronto de culturas em todas as instâncias de assimetria de poder, inclusive na sala de aula. Mas, para promover situações em que o estudante possa materializar suas ideias no seu discurso, é necessário descobrir formas de legitimação de suas práticas culturais, que muito provavelmente não fazem parte do discurso acadêmico.

Seguindo o roteiro das entrevistas nos encontramos com mais uma seção de respostas de alunos que ajudarão na síntese das análises desta dissertação: “quais são, em sua opinião, as principais semelhanças e diferenças entre os textos que você produzia na educação básica e aqueles que é levado a produzir na Universidade?”.

- | | |
|----|---|
| 31 | No meu ponto de vista é totalmente diferente, porque no ensino médio a gente escrevia sem ligar muito para pontuação, sem ligar muito para o entendimento. E quando a gente entrou na universidade a gente foi muito cobrado. Tem muita diferença. O ensino médio não ajuda muito no que diz respeito à produção no ensino superior. E1 |
| 32 | A educação básica deu uma noção para produção da escrita, mas a diferença com o que produzimos no ensino superior é gigantesca. Quando na educação básica a média de texto é de 30 linhas, já no ensino superior é muito mais. E2 |
| 33 | Bom, tem textos que foram bem marcantes no ensino médio que tiveram alguma aproximação dos textos acadêmicos no sentido de um olhar em torno dos problemas sociais; meio ambiente, questões de gênero, problemas econômicos, a gente já discutia na educação básica e que se aproxima um pouco do discurso na educação superior. Na educação básica nem sabia que existia ABNT, nem artigo. Na educação básica trabalhei o texto narrativo e dissertativo. E3 |
| 34 | São muito diferentes, a estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão que é praticamente a mesma. Porém na educação básica tem uma limitação de escrita de 30 e no ensino superior a quantidades de laudas são maiores. E4 |
| 35 | A diferente principalmente está em relação à produção escrita, pois na educação básica pública não somos acostumados a escrever, temos a cultura de produzir de forma muito mecanizada e robotizada, por exemplo, o único |

momento que a gente é obrigado a escrever e no momento de provas e simulados. Já no ensino superior a produção escrita é maior. Os gêneros textuais do ensino médio são diferentes do ensino superior e no ensino superior a exigência é maior.E5

De acordo com Bakhtin (1997, p. 283), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez a cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Desse modo, são os gêneros que organizam nosso discurso e permitem a comunicação discursiva, no mais, a diversidade e riqueza dos gêneros são infinitas, assim como, as atividades humanas. Diante do exposto, são inúmeras as atividades humanas e para cada atividade dessa se utiliza um determinado gênero discursivo.

Os excertos a seguir demonstram claramente isso: [29] “[...] *No meu ponto de vista é totalmente diferente, [...] O ensino médio não ajuda muito no que diz respeito à produção no ensino superior*”. Nesta fala, o aluno ressalta as diferenças entre os gêneros dessas duas esferas de comunicação, como sendo *totalmente diferentes*, além da manifestação do total desconhecimento desse aluno da educação básica a respeito dos gêneros acadêmicos, o que é também ressaltado no excerto [31] quando outro aluno diz que: “[...] *na educação básica nem sabia que existia ABNT, nem artigo. Na educação básica só trabalhei com o texto narrativo e dissertativo*”. Ante as respostas dos alunos fica evidente a diferença entre os gêneros trabalhados no ensino médio e os gêneros do ensino superior. Além do mais, para eles o ensino médio não prepara o aluno para lidar com os gêneros próprios da esfera acadêmica, o que é um equívoco porque não é função da educação básica preparar os alunos para o ingresso na educação superior.

Entre a principal diferença relatada pelos alunos sobre os textos que produziam no ensino médio para os que produzem agora no ensino superior, está: [30] “[...] *diferença com o que produzimos no ensino superior é gigantesca. Quando na educação básica a média de texto é de 30 linhas, já no ensino superior é muito mais*”, fala que também se reproduz com o aluno no do excerto [32], “[...] *educação básica tem uma limitação de escrita de 30 e no ensino superior a quantidades de laudas são maiores*”.

Ante ao exposto acima, esse parece ser o complexo processo a que se submetem os alunos universitários: a passagem do ensino médio ao ensino superior no tange à produção escrita, pois requer deles adaptações e desconstruções que impõe novas formas de produzir textos; se no ensino médio eles seguiam esquemas de produção de textos, guiados por uma estrutura com número reduzido de linhas e conteúdos reduzidos, ao ingressarem no Ensino

Superior, passam a ter de compreender, assimilar e produzir textos com novas exigências de uma maior complexibilidade em termos de produção e quantidade de conteúdo e texto.

Ao ingressarem na universidade, os alunos são introduzidos às práticas discursivas distintas das escolares (embora não dissociadas delas) e variadas, em função das disciplinas que compõem a grade curricular, que requerem, por sua vez, modos de ler, escrever, conhecer e refletir específicos/singulares, o que implica a aprendizagem de linguagens elaboradas e especializadas relativas a cada campo do saber. Porém, acreditamos que a questão a ser discutida não é a de estabelecer qual a escrita mais fácil ou mais complexa, se é a da educação básica ou a do ensino superior, mas sim pensar que:

O mais importante seria então convidar esses alunos a interrogar as práticas acadêmicas de letramento das quais eles participam, buscando compreender como se constituem essas práticas, desenhando um quadro mais complexo de questões relacionadas, sim, a habilidades linguísticas, mas sobretudo a dispositivos que refletem relações de poder, disputas e violência simbólica. (MARINHO, 2017, p. 06).

Acreditamos que tais interrogações às práticas de escrita, apontadas por Marinho, são essenciais para quaisquer espaços formativos que exija do aluno se posicionar por meio da escrita. Nesse sentido, os estudiosos da escrita acadêmica defendem que as práticas de uso da escrita são diferentes conforme a situação comunicativa, e que por esse motivo é possível assumir que existem múltiplos letramentos e formas diferentes de lidar com o texto escrito, a depender das esferas e grupos sociais, entre eles na educação básica e na universidade.

Essa “quebra de braços” entre a escrita na educação básica e no ensino superior, apresentada pelos alunos, nos remete a visão pré-moderna de escrita como bloco generalizável de competências e habilidades que se aprende uma vez e que permanece para sempre, levando ao pensamento equivocado de que se a escrita dos alunos não estiver conforme o estabelecido pela academia apresentará algum *deficit* que necessariamente precisará ser corrigido antes que os alunos ingressem na universidade.

Assim, trata-se de representações que, do ponto de vista aqui defendido, merecem ser agregados às reflexões relacionadas ao lugar que a escrita acadêmica ocupa nas práticas discursivas nessa esfera de comunicação porque para compreender esse cenário é indispensável reestabelecer as complexas relações sociais das quais uma dada enunciação é interpretada ideologicamente. Com isso, ao analisarmos os excertos, entendemos que a resposta dos alunos se apresentam como uma complexa reação-resposta verbalizada face ao problema.

Assim sendo, a visão dos alunos a respeito da universidade e seu processo de escrita acadêmica levanta questões fulcrais dessa temática e traz a reflexão sobre a necessidade de uma

nova cultura universitária, articulada ao contexto social dos alunos, às práticas de escritas vivenciadas fora do ambiente universitário e às exigências de políticas de formação que insiram os alunos em novas práticas de escrita a que os estudantes estão submetidos e com as quais não sabem lidar. Sem dúvida que articula-se a isso a também necessidade de que se favoreça aos docentes uma aprendizagem significativa e dinâmica que lhes possibilite a construção de novas formas de conceber o letramento acadêmico.

Para finalizar esse processo analítico, reafirmamos que a discussão sobre o papel da universidade, enquanto instituição que poderá criar políticas de inclusão, e a reflexão sobre o trabalho que os docentes realizam, constituem processos fundamentais para qualificar o nível de conhecimento sobre os modos de ensinar assim como sobre os modos de aprender a escrita acadêmica.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a trajetória desta pesquisa de mestrado buscou respostas, compreensões, interpretações acerca do fato de os alunos apresentarem muitas dificuldades em escrever gêneros acadêmicos, a contento do que exige o ensino superior. Para tanto busquei respostas nos próprios sujeitos da pesquisa, assim como em diferentes autores (STREET, 2014; MARINHO, 2010; CARLINO, 2017) que se debruçaram sobre o tema na tentativa de compreender os fatos, suas possíveis origens e as explicações para tais dificuldades, sempre com a intenção de fugir de análises que me levassem a interpretações focadas apenas em discussões mais aparentes, ou seja, aquelas que envolvem somente aspectos didáticos metodológicos da apropriação da linguagem escrita ou ainda no sentido de responsabilizar etapas de escolarizações, anteriores ao ensino superior.

Dessa forma, os resultados da pesquisa se apresentam a partir das diferentes leituras realizadas no levantamento biográfico, que possibilitaram conhecer o campo de estudo, objeto dessa dissertação, a partir das diferentes proposições, reflexões, percepções de vários autores acerca do mesmo tema, e também sobre a posição apresentadas pelos estudantes, no decorrer das entrevistas individuais.

Sabemos que qualquer esfera de comunicação e, entre elas, a universitária, é entrecruzada por vozes discursivas, determinadas por contextos sócio-históricos, culturais, políticos e econômicos. Assim sendo, podemos afirmar que os resultados deste trabalho emergiram de diferentes vozes: as vozes de diferentes estudiosos, com suas teses, dissertações

e artigos, a dos alunos, que traziam vozes de diferentes lugares formativos e a minha voz, como forma de dialogar com essas diferentes formas de interpretação da temática.

Nesse entrelaçamento, no decorrer na dissertação, foi possível identificar inicialmente, que o letramento acadêmico é uma temática que vem sendo objeto de estudo de pesquisadores em diversas áreas das ciências humanas, exatas e naturais, mostrando assim que essa é uma preocupação multidisciplinar sobre esse tema, o que demanda compreender a produção textual escrita pelo viés do caráter interacional das práticas discursivas. Isso porque, a escrita não é um fenômeno espontâneo sobre os quais todos temos conhecimento, mas sim, uma prática social que necessita ser aprendida e apropriada ao longo das interações sócio discursivas de determinadas esferas de comunicação e, uma delas, é a acadêmica.

Muitas sinalizações são possíveis fazer a partir do mapeamento bibliográfico apresentado nesta dissertação, que apontaram para o entendimento da temática, em especial para o recorte que trata das dificuldades dos estudantes com a escrita acadêmica. Ratifico algumas delas, destacando: i) as formas de acesso à cultura hegemônica as quais os estudantes estiveram expostos no decorrer de suas trajetórias de vida, os fatores sócio históricos que influenciam as práticas de produção e de recepção dos gêneros textuais; ii) as novas dimensões discursivas que a escrita acadêmica lhes demanda dominar no ensino superior, com as quais os estudantes não têm familiaridade; iii) a existência de um modelo de escrita que muitas vezes se distancia das experiências linguísticas dos sujeitos e que valoriza uma única forma particular de letramento, o que vem ocasionando uma das causas de insucesso dos estudantes no decorrer do curso e as iv) as dificuldades sentidas em função de uma má distribuição dos bens culturais na sociedade.

Outra forma de compreensão da temática no decorrer da dissertação foi a escuta às falas dos alunos durante as entrevistas individuais. Essa foi, sem dúvidas, a maior fonte de dados para análise cujas conclusões serão esboçadas no decorrer desta seção acerca dos efeitos de sentidos produzidos pelos alunos sobre a escrita acadêmica e as dificuldades que sentem ao produzir tais textos. Ressalto que pensar a produção de efeitos de sentidos neste trabalho é adentrar no interior da teoria discursiva na qual a língua é a base do funcionamento dos processos discursivos construídos por sujeitos socialmente situados que falam/escrevem imbricados em contextos históricos, culturais, sociais e de poder. Portanto, não devemos pensar o discurso dos alunos enquanto mera transmissão de informações, mas como produção de sentidos que se dão na relação entre os sujeitos e a ideologia.

Em relação aos efeitos de sentidos produzidos pelos alunos nas entrevistas acerca da escrita acadêmica concluí que os alunos escrevem para atender aos objetivos do domínio

linguístico na academia e, muito da percepção que esses têm a respeito dessa escrita advém, em parte ou no todo, da relação desses com as regras e convenções normativas da língua dessa esfera de comunicação, o que ressalta o tipo de letramento autônomo. Assim, as dificuldades sentidas por esses alunos resulta da forma como eles se inserem no ambiente discursivo ideológico da esfera acadêmica, que lhes exige outra forma de transitar pelos gêneros acadêmicos específicos desse ambiente discursivo.

As falas dos alunos reproduzem discursos ideológicos dominante “monovalente” alinhados ao modelo autônomo de letramento que reitera a crença numa falsa consciência, de que as dificuldades e as lacunas com a escrita acadêmica estariam resolvidas tão somente pela apropriação de um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do contexto acadêmico. Por certo que a utilização e domínio de tais estratégias são necessárias para uma prática proficiente de escrita, porém se limitar somente a esses condicionantes, pode a vir a silenciar outros que estão imbricados a diferentes tipos de letramento e que envolvem as práticas discursivas que enfatizam: os posicionamentos ideológicos, a compreensão dos significados culturais e as estruturas de poder que, em conjunto, constituem também outro modo cultural de usar o texto escrito.

Aliado a isso, os alunos apresentam como efeito de sentidos sobre a avaliação da aprendizagem que essa produz formas excludentes, seguindo discursos ideológicos e hegemônicos dominantes dessa esfera de comunicação. Essa ideologia dominante produz apagamentos discursivos dos sujeitos que trazem consigo processos anteriores de letramento que revelam modos de ser e de pensar as práticas discursivas, distintas da esfera acadêmica e que como tais devem ser reconhecidas como legítimas, pois eles estão imersos em realidades sociais concretas, carregadas de valores e fortemente marcadas por suas experiências linguísticas, culturais e concepções de mundo.

Dessa feita, os alunos apresentam um discurso da esfera acadêmica que muitas vezes oculta ou anula suas vozes introjetando uma relação discursiva de poder e hegemonia, em que o aluno, premido pela necessidade de sucesso, se molda por um discurso ideologicamente alinhado aos interesses do discurso ideológico hegemônico da academia.

Além do mais, a percepção dos alunos do curso de Pedagogia no que se refere aos discursos ideológicos da esfera acadêmica, apontam para uma ordem discursiva que se diferencia de outras esferas de comunicação, principalmente a da educação básica. Para eles a escrita na universidade é mais complexa do que as que vivenciaram na educação básica. Segundo eles, no ensino superior necessitam aprender a usar vocabulários mais especializados; a se ajustar a novos e variados gêneros de escrita; a diferentes exigências em termos de

argumentação, a estruturação de informações e estilos retóricos diferentes, bem como diferentes exigências dos professores no que se refere à produção escrita, como demonstrado pelos excertos das entrevistas aqui analisadas. Em síntese, esses ecos que reproduzem ideologias demonstram a complexidade em lidar com essa nova ordem discursiva e que é diferente de tudo que eles já haviam visto em outros espaços comunicativos.

A escrita que se exige no contexto acadêmico é, pela natureza do seu contexto de comunicação, uma escrita que se reveste de grande complexidade, quer pelos temas que aborda e ao trabalho de investigação que está na sua gênese, quer pelas características linguísticas e discursivas propriamente ditas que se tem que adotar na sua concretização. Daí a necessidade de se encarar essa situação, tentando encontrar meios didáticos e pedagógicos que possam responder a esse desafio, dotando os alunos de ferramentas que possam vir a constituir o suporte imprescindível para desenvolverem as competências de escrita necessárias ao contexto acadêmico em que se encontram.

Considero necessário que os alunos se apropriem das práticas específicas da esfera acadêmica podendo desenvolver suas identidades epistemológicas com a finalidade de construir e sistematizar conhecimentos disciplinares e, desse modo, pela e na escrita, apropriar-se dos modos de dizer dos discursos acadêmicos. Contudo, considero também que esses mesmos alunos não podem se guiar cegamente pelas convenções normativas da escrita no ensino superior, desprezando e/ou secundarizando outras características discursivas.

Dessa feita, uma abordagem transformadora de escrita deve envolver tanto as questões normativas, quanto as questões referentes ao modo pelo qual essas convenções influenciam na produção de sentidos; às condições de produção textual e aos sujeitos envolvidos nessa produção, haja vista que a prática discursiva escrita que se reproduz no interior da academia está inserida no marco de relações políticas e de poder que refletem formas dominantes de construção de conhecimento e se vinculam com certos grupos sociais dominantes detentores de um tipo de conhecimento em nossa sociedade.

Outra conclusão a que chego a partir das entrevistas aponta para o fato de que a representação que os alunos fazem das dificuldades que têm com a escrita acadêmica apresenta características particulares que interferem no modo com que eles produzem seus textos, inclusive, na forma como esses veem os gêneros do discurso dessa esfera de comunicação. Ainda prevalece, para os alunos, a falsa consciência de estabilidade e de imutabilidade dos gêneros, contrariando o preceito bakhtiniano de relativa estabilidade e mutabilidade com que os gêneros se manifestam nas práticas discursivas.

Os alunos parecem não perceber que o uso do gênero discursivo implica em formas de conhecimento e de consciência que significam poder, no sentido emancipatório de poder escolher. Essa dimensão da escrita que é também política, associada à dimensão estética, possibilita o olhar tanto para a diversidade e maleabilidade dos gêneros do discurso quanto para a pluralidade de sujeitos que estão inseridos em múltiplos contexto de letramento, o que se configura em um desafio à universidade em busca de reduzir tensões e dificuldades geradas pela produção textual.

Sobre esse aspecto é importante ressaltar que as universidades brasileiras têm recebido cada vez mais um público de alunos heterogêneo, entre eles: indígenas, pessoas vindas das escolas do campo, das camadas menos privilegiadas socioeconomicamente. Esses sujeitos são provenientes de culturas em que as práticas de leitura e escrita são diferentes e quase escassas. Tendo em vista esse contexto, entendo que a universidade necessita compreender o que significam essas culturas para propor, problematizar e encontrar soluções para essas questões.

Como enfatizei reiteradas vezes nesta dissertação, o letramento acadêmico articula aspectos epistemológicos e identitários que, de certa forma, comprometem a percepção de que os conflitos experienciados pelos alunos possam ser resolvidos por meio de atividades paliativas de transmissão de estratégias textuais ou por acomodação dessas aos padrões textuais e interativos vigorantes na academia. Por isso, defendo a existência de uma política universitária que pense na inserção e permanência dos alunos a fim de que se reflita sobre o valor que se atribui à produção escrita, revisando as estruturas para possibilitar espaços de ensino, de acordo com as demandas apontadas pela comunidade acadêmica.

Considero, ainda, que a discussão sobre letramento acadêmico possa fomentar na universidade um debate urgente e necessário no sentido de levar a instituição a pensar sobre o lugar e a importância da escrita acadêmica na vida dos estudantes e, dessa forma, que possa propor ações articuladas de apoio pedagógico e estudo sobre quem são os estudantes que ingressam no ensino superior todos os anos, sinalizando para os possíveis fatores sociais que os constituem. Acredito que a universidade possa, assim, consolidar uma estratégia política e pedagógica de permanência dos estudantes com sucesso, evitando possível evasão nesse nível de ensino e cumprindo sua missão de incluir os sujeitos, por meio da educação.

Isso significa trabalhar com uma pedagogia que possibilita condições para que isto se materialize, uma pedagogia que aponte para os conflitos, as contradições e os debates, sempre considerando e valorizando os conhecimentos que os alunos têm, em especial, por meio de seus modos de escrever e pelas suas histórias. Nesse movimento de escrever pensando no contexto,

crecem as possibilidades de aprendizado de novas “roupagens” para a linguagem escrita, integrando cada vez mais o aluno no mundo letrado na academia.

Para sintetizar as questões referentes às produções de sentidos que os alunos apresentaram em suas entrevistas, posso dizer que é possível falar em letramento distintos na universidade e, em especial, no curso de Pedagogia, em que as práticas e características da produção textual vividas no ensino médio e no ensino superior se diferenciam; essas vivências a partir do uso dos diferentes gêneros, realizadas pelos alunos, são provas de que ter acesso, conhecer e saber usar diferentes gêneros discursivos possibilitam aos autores deixar marcas de suas experiências com a linguagem. Dessa forma, aumentam possibilidades de provocar efeitos de sentido mais próximos das exigências de atuação na esfera acadêmica.

Além disso, é preciso desnaturalizar os discursos das competências individuais para o domínio das dimensões formais da língua escrita, desmistificando os problemas e dificuldades com a linguagem acadêmica. Tais dificuldades foram analisadas e refletidas de modo recorrente, como inexperiência com os gêneros acadêmicos, não se tratando, portanto, de dificuldades relativas às estruturas linguísticas, tampouco de dificuldades cognitivas do estudante em operar com a própria língua nessa esfera de comunicação.

Dessa feita, os efeitos de sentidos atribuídos à escrita acadêmica apontadas pelos alunos remetem muito mais ao desconhecimento das convenções discursivas da linguagem científica – os gêneros acadêmicos – do que aos domínios dos aspectos formais da linguagem verbal. Além disso, os enunciados dos estudantes indicaram os efeitos dos discursos de identidade operando nas práticas de letramento acadêmico sob o signo da competência/ incompetência, que tem se configurado por modos homogeneizadores e normalizadores de produção da subjetividade, já que as interpretações das dificuldades por eles enfrentadas no cotidiano das práticas pedagógicas produzem como efeito de sentidos a auto responsabilização pelo fracasso – na produção do texto escrito e em outras formas de comunicação verbal, incorrendo no medo e sofrimento ao produzir tais textos.

Isso aponta o quanto a escrita na universidade ocupa centralidade para legitimação de poder, pois a ideologia que prevalece em seu contexto e, que são reproduzidas e reforçadas nesse domínio linguístico, são aquelas enraizadas em ideologias que disseminam padrões do tipo homogeneidade e universalização da escrita; oficialização de padrões de correção linguística; unidirecionalidade da relação professor-aluno, homogeneidade da população estudantil, poder e privilégio do letramento acadêmico em detrimento de outros tipos de letramento.

Por fim, destaco que a intenção desta dissertação não foi a de trazer respostas ou soluções imediatas para problemas tão complexos como os aqui apresentados, mas apresentar e problematizar essas questões que necessitam de maior discussão entre os professores, alunos e a instituição, pois se trata de um problema central na formação do aluno de Pedagogia. Procurei aqui descortinar um pouco dos discursos dos alunos sobre as dificuldades que têm com a escrita acadêmica, trazer um olhar sobre aquilo que estava atrás da cortina. Acredito que as discussões aqui propostas possam acentuar a necessidade de um redirecionamento político e pedagógico acerca da apropriação da escrita nessa esfera de comunicação, permitindo que os alunos possam expressar o seu dizer, de acordo com a heterogeneidade que os constitui.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico do comportamento e compreensão de leitura em universitários de Pedagogia da UFPA** (Relatório de Pesquisa). Belém-PA, 2006.

ARAUJO, Anderson Luiz. **Dificuldades de leitura e escrita entre alunas de um curso superior de pedagogia no município de São Paulo**. 2017. 145 f. Dissertação em educação PUC. São Paulo. 2017

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel. Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª edição. São Paulo: Hucitec. 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 207-293.

_____. **O freudismo**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

_____. **Teoria do Romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et alii. São Paulo: Editora da UNESP e Hucitec. 1988.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Relatório de Pesquisa: habilidades de leitura e conhecimentos matemáticos em universitários ingressantes no curso de pedagogia da UFPA**. Belém-PA, 2014.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In BRAIT, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

BRITTO, L. P. L. **Educação linguística escolar**: Para além das obviedades. In: CORREA, D. A.; SALEH, P.B.O. Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Leitura e escrita de estudantes universitários**. In: contra o consenso. Cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP, Mercado de Letras,

_____. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. In: Calidoscópio. Caxias do Sul: Unisinos, 2007, vol. 5, n. 1, 24-30. 2003.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CIAVATTA, M. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In: FRIGOTTO, G, CIAVATTA, M. (orgs.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORAZZA, M. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Celso. **Língua Portuguesa e Realidade Brasileira**, col. Temas de Todo o Tempo, 13. Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 1977.

Delcanmbre, I. Lahanier-Reuter, D. **Letramento e formação universitário**: formar para escrita e pela escrita, Rink, F. Boch, F. Assis, A. J (Org). Campinas-São Paulo. Mercado das Letras, 2015.

DONIDA, Laís Oliva. **Universitários com dificuldade de leitura e escrita**: desvelando discursos. Dissertação de mestrado, Santa catarina, 2018. dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de documentos. Lisboa: Instituto Piaget.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e Mudança Social. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001

FANNY, Rinck; JANE, Quintiliano; JULIANA, Assis. **Qual abordagem erigir para Pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional?**. Revista SCRIPTA. V.16. n.30. Belo Horizonte. (2012).

FARACO, C. A, **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIAD, Raquel Salek. **A escrita na universidade**. UNICAMP: Rev. da Abralín, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357 – 369, Campinas, 2011.

FISCHER, Adriana. **Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas**. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB, ISSN 1809-0354 v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011.

FISCHER, Adriana.; PELANDRÉ, Nilcéa. **Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero**. In: Perspectiva, Florianópolis, v. 28, 569-599, jul./dez, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2013

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

GALVÃO, OLIVEIRA, (Org.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2007.

GERALDI, J.W., org. **O Texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel, ASSOESTE, 1985.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: ed. Alinea, 2001.

GUEDES-PINTO, A. L. **Usos de práticas de escrita na formação inicial de professores: interfaces possíveis com os estudos de letramento**. In: SERRANI, Silvana (Orgs.). *“Letramento, discurso e trabalho docente”*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Literatura. Folclore. Gramática**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 6.

INDURSKY, Freda. **O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites**. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

INAF. Inaf Brasil 2019. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. **Principais resultados**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2019.

HOFFNAGEL, Judith C. **Gêneros discursivos e a universidade**. In: HOFFNAGEL, Judith C. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010.

KLEIMAN, A. **Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento**. In: CORRÊA, M. L. G. e BOCH, F. (Orgs.). *“Ensino de Língua – Representação e Letramento”*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p.75-91.

LAGAZZI, Suzy. **Texto e autoria**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI, Suzy. **discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 81-103.

LEMO, C.T.G. **Algumas estratégias**. Cadernos de pesquisa, nº 23. 1977

LENIN, Vladimir. **“Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento”** In: LENIN, Vladimir. Obras Escolhidas vol.1. Moscou: Progresso/ Lisboa: Avante, 1977.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli, **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO M. **Escrita nas práticas de letramento acadêmico**. Caxias do Sul. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5.2009, Caxias do Sul. **Anais...** Universidade Caxias do Sul: 2009. p. 2-25. Disponível em:< http://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor> cesso 30 abr.2017.

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, p. 347-361. Belo Horizonte, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1, Tomo1.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MINAYO, Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33º. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

MORETTO, Milena. **Um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula**. 2014, 212,(Tese. Doutorado em Educação).Universidade de São Francisco, Itatiba.

MOTTA-ROTH, D. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais**. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, p. 495-517, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PÉCOLA, A. A. B. **Problemas de redação**. São Paulo, Martins Fontes. 1984.

PÊCHEUX & FUCHS (1975). **A propósito da Análise Automática do Discurso**. In : GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. unicamp, 1990, p.163-252.

PÊCHEUX. **Análise automática do discurso** (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PENA, Selma C. **Relatório de pesquisa**. Letramento acadêmico na formação inicial: práticas de leitura e escrita no curso de pedagogia da UFPA. Belém-Pará, 2018.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. (2003). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva

RAMIRES, V. LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DE UNIVERSITÁRIOS. **Revista de Letras**, v. 1, n. 24, 11

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação**. Diálogo educacional, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: . Acesso em 13 de abril de 2012.

RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.) **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educação & Sociedade, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A.T. (Orgs.). Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-308.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos estudantes em 11/2019



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

Prezado/a ALUNO/A

Realizar-se-á essa pesquisa com o objetivo geral de compreender, com base em depoimentos de alunos do Curso de Pedagogia, quais os avanços e as dificuldades que os mesmos têm com a escrita acadêmica. A metodologia adotada para este estudo inclui a aplicação do presente questionário que visa traçar um perfil sociocultural dos alunos do curso de Pedagogia da UFPA. As respostas contribuirão para a problematização sobre questões teóricas e práticas envolvidas a escrita no contexto acadêmico, compreender o lugar que escrita ocupa nessa esfera de comunicação; as representações dos alunos de pedagogia acerca da sua escrita, os avanços, as dificuldades e desafios à produção de textos acadêmicos. Investigam-se, assim, aspectos referentes à circulação, recepção e mediação dessa produção no curso de Pedagogia da UFPA.

Trabalharemos coletando as informações e possibilitando o retorno dos resultados da pesquisa para os alunos e para os professores da Faculdade de Educação. As informações obtidas serão utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos e terão caráter confidencial, tendo os informantes sua identidade preservada.

Sua colaboração, respondendo, a este questionário, revela-se da maior importância, uma vez que da sua sinceridade e da ponderação das suas respostas dependem a validade desta investigação.

Por sua atenção e colaboração, desde já agradecemos.

Belém, 21 de novembro de 2019.

DOUGLAS ALMEIDA DE OLIVEIRA
Discente da PPGED-UFPA

Para o sucesso desta pesquisa é importante que você seja o mais exato possível ao responder as questões.

I - IDENTIFICAÇÃO

- 1) Nome : _____
- 2) Sexo: () Masculino () Feminino
- 3) Faixa Etária: () 18 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos
() 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 a 55 anos () mais de 56 anos
- 4) Qual é a sua cor ou raça?
() Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena () Não desejo declarar
- 5) **Você trabalha?** () Sim () Não
 - 5.1) Qual o turno do trabalho? _____.
 - 5.2) Em quê? _____
- 6) **Qual a renda familiar bruta por mês? R\$** _____ (renda familiar bruta é a soma de todos os rendimentos sem descontos recebidos pelas pessoas que vivem em seu domicílio)

II -FORMAÇÃO ESCOLAR

- 7) Com que idade finalizou o Ensino Médio? _____
- 8) Em que ano finalizou o Ensino Médio? _____.
- 9) No Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) você estudou a maior parte do tempo em escola:
() pública () particular
- 10) No Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª) você estudou a maior parte do tempo em escola:
() pública () particular
- 10.1) Qual a forma de ingresso na universidade
 - a) ENEM ()
 - b) SISU ()
 - c) COTAS ()
 - d) MOBEX ()
 - e) PSE QUILOMBOLA ()

III- FORMAÇÃO FAMILIAR

- 11) Escolaridade Pai: _____
- 12) Escolaridade Mãe: _____

IV- PRÁTICAS DE LEITURA.

	SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA

JORNAIS				
REVISTAS (QUADRINHO,				
LIVROS LITERÁRIOS				
LIVROS RELIGIOSOS				
LIVROS TÉCNICO/ PROFISSIONAIS				
LIVROS DIDÁTICOS				
OUTROS: ()				

13) Quanto às leituras atuais, assinale, em cada linha, um campo da tabela abaixo (sempre, às vezes ou raramente) que mais se adapta à frequência com que você as realiza.

V- PRÁTICAS DE ESCRITA.

14) Você gosta de escrever?

() Muito () Razoavelmente () Pouco () Não gosta

15) Em relação à **atividade de produção de textos** no meio acadêmico, você:

() Não tem dificuldade () Tem alguma dificuldade () Tem grande dificuldade

15.1) Justifique:

16) De modo geral os(as) professor(as) trabalham/ incentivam a produção de textos?

() muito vezes () razoavelmente () pouco () não trabalha

17) Quais gêneros acadêmicos eles mais trabalham em suas disciplinas? Exemplo: (artigo, resumo, resenha...etc).

17.1) Em relação a esses gêneros acima, quais as suas maiores dificuldades?

Agradecemos por sua colaboração!

APÊNDICE B. Termo de Consentimento



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

Termo de Consentimento

Estou ciente de que o objetivo dessa pesquisa é o de compreender, com base em depoimentos de alunos do Curso de Pedagogia, quais os avanços e as dificuldades que os mesmos têm com a escrita acadêmica. A metodologia adotada para este estudo inclui a aplicação do presente questionário que visa traçar um perfil socioeconômico e cultural dos alunos do curso de Pedagogia da UFPA. Afirmando que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter a minha participação.

Estou ciente que posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer momento desta pesquisa.

Afirmando que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados neste projeto. Estou ciente que toda informação será usada e analisada de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu prefira e manifeste por escrito essa preferência. Também estou ciente que trechos de fala poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Desejo dar minha contribuição voluntária como participante. Reconheço que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento.

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone: _____

Endereço: _____

Data: _____

Caso você tenha alguma dúvida sobre esta pesquisa, favor entrar em contato com:

Douglas Almeida de Oliveira

Tel.: (91) 98041-1238

e-mail: biadouglas41@gmail.com

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semiestruturada que será aplicada aos estudantes no segundo semestre de 2020.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A SER REALIZADA COM
ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA**

TEMA:

OBJETIVO DA PESQUISA:

1- Informações do participante e contextuais da entrevista

1. Nome:
2. Idade:
3. Data da Entrevista:
4. Lugar da entrevista (local de realização)
5. Duração da Entrevista

2- Primeiro momento: informações iniciais e auto-apresentação.

2.1-ORIENTAÇÕES ACERCA DA ENTREVISTA- informar sobre o porquê da realização da entrevista, da escolha dos entrevistados, solicitação para gravação, sobre resguardar eticamente o nome do participante, podendo combinar como esses gostariam de ser identificados;

2.2-Auto-apresentação: fale um pouco sobre você e como gostaria de ser conhecido nessa dissertação

3- Segundo momento: a escrita como prática social, que envolve tanto as práticas cotidianas fora da universidade, quanto as práticas próprias do curso de Pedagogia:

3.1-Práticas cotidianas fora da Universidade:

- Qual a relação que você estabelece com o ato de escrever em seu cotidiano fora da universidade?

3.2- Práticas cotidianas na Universidade, curso de Pedagogia:

- Para você o que é escrita acadêmica? Você considera necessário aprender essa escrita acadêmica? Por que?
- Quando você é solicitado a escrever nas disciplinas, como você se sente?
- Quais as atividades de escrita (resumo, resenha, provas dissertativas, fichamentos) são mais frequentes nas disciplinas que você cursou até aqui?;
- Pensando nessas atividades de escrita, quais conhecimentos você considera necessários para produzi-los?

4- Dificuldades de escrita na perspectiva dos alunos

- Durante os anos já cursados de Pedagogia, você passou momentos de dificuldades, êxito e superação ao produzir textos, você pode descrever quais foram esses momentos?
- Quais as dificuldades enfrentadas por você para desenvolver a escrita acadêmica no decorrer do curso.

5- As perspectivas dos alunos em relação ao tema e quais estratégias utilizadas pelos alunos para superar tais dificuldades.

- Qual a sua opinião sobre a escrita acadêmica no curso de Pedagogia? Como você gostaria que ela fosse? Dê sugestões.
- Quais são, em sua opinião, as principais semelhanças e diferenças entre os textos que você produzia na educação básica e aqueles que é levado a produzir na Universidade?
- Você acredita que a universidade ofereça oportunidades para a produção de textos acadêmicos?

- Você acha que existe alguma relação entre seu aprendizado da escrita como gênero acadêmico e sua forma de organizar o trabalho com a escrita na escola quando de sua atuação docente?